POLONISTA

DWUMIESIĘCZNIK

CZASOPISMO POŚWIĘCONE SPRAWOM NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO W SZKOŁACH POWSZECHNYCH, ŚREDNICH OGÓLNOKSZTAŁCĄCYCH I ZAWODOWYCH ORAZ ZAKŁADACH KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

ROCZNIK V.

ZESZYT I. – STYCZEŃ – LUTY 1935

WARSZAWA

INSTYTUT WYDAWNICZY »BIBLIOTEKA POLSKA«

TREŚĆ ZESZYTU I.

DZIAŁ INFORMACYJNO-LITERACKI.

Redaktor: *Juljusz Saloni*

Sekretarz Redakcji: *Henryk Schipper*

Warunki prenumeraty „Polonisty“:

rocznie	zł. 10.—	numer pojedyńczy . .	zł. 2.50
półrocznie	zł. 6.—	numer podwójny . .	zł. 4.—

Adres Redakcji i Administracji:

„Polonista“ Warszawa, Instytut Wydawniczy „Bibljoteka Polska“, Nowy Świat 23-25. Telefon Red. 10-20-31; Telefon Sekr. 12-07-77; Telefon Adm. 2-01-70. Konto czek. P. K. O. 24-195

POLONISTA

W roczniku V „Polonisty“

zamieścili swe prace:

Baczyński St., Baranowska A., Barbasz W., Dalbor-Żlabowa J., Dankowski B., Drogoszewski A., Dziembowska A., Filipowicz T., Fitowska-Przybyłowa J., Furmanik St., Garbaczowska J., Gdula P., Giergielewicz M., Gołąbek J., Gucwa F., Karpowiczowa Z., Kasztelowicz S., Kijas J., Kleiner J., Kleinerman S., Klemensiewicz Z., Kulczycka J., Leśnodorski Z., Menzlowa St., Niemojewska-Gruszczyńska Z., Peliński St., Rath L., Saloni J., Sawrynowicz E., Schipper H., Schmeidler Z., Sienkiewicz L., Stetkiewiczówna W., Stolarzewiczowa H., Szelejewski J., Szmydtowa Z., Szyszkowski W., Timofiejew G., Turowski St., Ujejski J., Wasilkowski E., Znamirowska J.

Redaktor:

J. Saloni.

Sekretarz Redakcji:

H. Schipper.

POLONISTA

CZASOPISMO POŚWIĘCONE SPRAWOM NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO W SZKOŁACH POWSZECHNYCH, ŚREDNICH OGÓLNOKSZTAŁCĄCYCH I ZAWODOWYCH ORAZ ZAKŁADACH KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

ROCZNIK V.

WARSZAWA 1935

INSTYTUT WYDAWNICZY »BIBLJOTEKA POLSKA«

Drukiem Zakładów Graficznych „Bibljoteka Polska“ w Bydgoszczy

Janina Garbaczowska.

Powieść współczesna w szkole średniej[1]).

Trudne to zadanie pisać o omawianiu w szkole powieści współczesnej. Nakreślić wybór powieści mały, na który składałyby się jedynie utwory, kwalifikujące się na nazwę utworów dla młodzieży, to zasłonić przed nią szeroki świat zainteresowań życiowych, jak najbardziej aktualnych. Potraktować sprawę szerzej, pozwoliwszy się młodzieży zaznajomić z nurtami współczesności, to narazić się na zarzut nadmiernego liberalizmu. Trudność tkwi nadto w czemś innem. Oto przyzwyczajonym do schematycznego mimo wszystko i ustalonego programami szkolnemi wyboru lektury i literatury starej do Młodej Polski, ciężko o jakikolwiek system w traktowaniu utworów nowoczesnych. To też zgóry zaznaczam, że, przygotowana na zarzuty, płynące z obu tych punktów widzenia, traktuję wybór lektury w zakresie szerokim, a dobór i sposób ujmowania jest wynikiem współpracy mojej i moich uczennic. Uwagi więc, rzucone w artykule niniejszym, nie mają cienia pretensji, by służyć jako wzór, a celem ich jest tylko podzielenie się mojemi osobistemi doświadczeniami w szkole. Szeroki zakres powieści, omawianych z młodzieżą, uzasadniam tem, że uczniowie, których nie dopuszcza się oficjalnie do tematów t. zw. drażliwych (moralnie czy społecznie), mają ciekawość wyostrzoną w tym kierunku specjalnie i, bez porozumiewania się z nauczycielem, a co gorsza, w nieufnej przed nim tajemnicy, czytają książki jak najbardziej nieodpowiednie i deprawują się w ustawicznem zakłamaniu i w podwójnej postawie moralnej. Wynikiem takiego zakłamania jest cynizm, który w życiu późniejszem odrzuca wszelkie świętości, aktualnie zaś neguje zaufanie do wychowawcy i jego autorytet; nadto zaś przeżywanie w niezaradnej samotności zagadnień czasem ważnych i poważnych, które mogłyby się stać w klasie przedmiotem uczciwej dyskusji, wykrzywia pojęcia i wypacza. Bezwzględne zaufanie wzajemne nauczyciela i ucznia wytrąci z rąk młodej istoty książkę bez wartości lub książkę, której uczeń jeszcze czytać nie powinien, i skieruje jego uwagę na tematy poważne, usuwając w cień sceny i obrazy ewentualnie drażliwe.

---

[1]) Artykułem niniejszym rozpoczynamy dyskusję o nauczaniu literatury współczesnej.

Powieść najnowsza, nie objęta programem gimnazjum, musi być — jeśli chodzi o jej dobór — zostawiona wolnemu, taktownemu i inteligentnemu wyborowi nauczyciela (nauczycielki), w porozumieniu z klasą, która wysuwa czasem doskonałe pomysły. Chodzi tylko o postawę względem lektury. I tu pamiętać należy, że młodzież musi zrozumieć, jak dalece inaczej zabierzemy się do tej najnowszej twórczości niż do utworów dawnych, wobec których mamy już tzw. „perspektywę".

Nie zmieniając zasadniczo metody, która w obu przypadkach zostaje dyskusyjna, ma się na terenie nowym większą znacznie swobodę tak w wyborze zagadnień jak w dochodzeniu do wniosków, które — wobec świeżości zagadnień — nie mogą mieć pretensyj do skończoności. Gdy dyskutując nad taką *Odprawą posłów greckich* czy nawet *Lalką* Prusa, obracamy się w sferze pojęć i poglądów w zupełności lub w większej części ustalonych, to przy omawianiu takiego Bandrowskiego czy Dąbrowskiej, nieobarczeni balastem literackim, poruszamy się swobodniej. To jedna różnica charakterystyczna, walor ogromny i równocześnie niebezpieczeństwo literatury najnowszej w szkole średniej. Walor, bo zagadnienia współczesności pachną świeżością żywego życia, niebezpieczeństwo, bo taż sama świeżość może — właśnie dzięki urokowi, jaki każda świeżość przedstawia — dopuszczać w dyskusji momenty nie pożądane. Ale od tego jest takt nauczyciela, który, znając swoich uczniów, wie, co i jak z niemi można omawiać.

Druga sprawa, którą muszą uczniowie wychwycić, to różnica treści, zagadnień i tendencyj między literaturą dawną i nową, różnica zresztą naoczna i niemal dotykalna. Literatura dawna, zwłaszcza powieść, której rozwój normalny przypada dopiero na czas niewoli, była w większej części kazalnicą narodową, z której padały słowa, dotyczące naprawy stosunków społecznych, hasła polityczne, patrjotyczne, krótko mówiąc, tak czy owak „krzepiła" serca polskie, cierpiąc z konieczności — na przerost sprawy narodowej.

Odzyskanie niepodległego państwa włożyło naród w tok normalnego życia. Człowiek polski zaczął schodzić z bohaterskich koturnów i stawać się pracownikiem dnia codziennego. Znormalizowała się polska twórczość powieściowa i upodobniła do zachodnio-europejskiej. Z drukowanych kart twórczości pięknej wyłania się człowiek pełny, rozwinięty należycie, nie cierpiący na przerost żadnych władz psychicznych. Wszystkie dziedziny i wszystkie strony życia znalazły wyraz w powieści, która jest dowodem znormalizowania stosunków.

Tego pełnego człowieka ma młodzież poznać, bo przez to wchodzi sama w pełnię życia, świadomie i mądrze zdobywając względem niego postawę pod kierunkiem nauczyciela.

Jakkolwiek artykuł niniejszy musi mieć charakter syntetycznej całości, nie znaczy to jednak wcale, że taki ma być, a nie inny porządek omawiania powieści, że wszystkie utwory proponowane dyskutuje się na lekcjach i że jest to np. plan, który ma być wyczerpany w jednym roku. Bo, zależnie od upodobań uczniów, nauczyciel wybiera pewne tylko grupy zagadnień,o ile nie wszystkie klasie odpowiadają, lub o ile nie do wszystkich klasa dorosła. Część pracy z powodu braku czasu przenosi się na kółka literackie i, zależnie od zainteresowań uczniów, należy pewne utwory polecać do czytania od klasy V, traktując je bądź jako lekturę, uzupełniającą program, bądź w zupełnem od programu oderwaniu, tak, że w klasie VIII dochodzi się do pożądanego mniej więcej całokształtu. O wyjściu każdej wartościowej nowości winien nauczyciel informować odpowiednie klasy i starać się o jej zakupienie do szkolnej bibljoteki.

Całokształt prozy polskiej dostępnej dla uczniów, świadczący o wspomnianej pełni współczesnego człowieka, wyobrażam sobie według zagadnień następująco:

Zagadnienia historyczne — jako ogniwo, łączące współczesność z wczorajszością.

Powieść Zofji Kossak-Szczuckiej *Złota wolność*, świetna jako lektura uzupełniająca w klasie VI na przełomie literatury wieku 16 i 17, nastręcza szereg zagadnień wdzięcznych, jak: tło obyczajowe wieku 17; arjanie a racja państwowa; wiek 17 u Szczuckiej a u Sienkiewicza. Jeżeli się czyta *Złotą wolność* dopiero w klasie VIII, można dodać zagadnienie: Sienkiewicz - Żeromski — Szczucka jako pisarze historyczni.

Zagadnienia rewizjonizmu historji ze stanowiska społecznego.

Leona Kruczkowskiego *Kordjan i cham*, demaskujący niedolę ludu polskiego, przez zachwianie mitu poezji o epoce powstania listopadowego, może być lekturą dla klas dojrzałych wybitnie do społecznego myślenia. Można tu poruszyć zagadnienia następujące: niewola szlachty a niewola chłopa; szlachcic i chłop wobec powstania listopadowego; chłop polski wolny a chłop Kruczkowskiego w obliczu sprawy narodowej; (dyskusja wykaże postęp i wyższość epoki dzisiejszej, gdy wszyscy, dzięki równości społecznej, czują po obywatelsku); ujęcie tematu i styl „Kordjana i chama".

Zagadnienia z biografji wielkich ludzi
(Vie romancée).

Juljana Wołoszynowskiego *Słowacki* — powieść o poecie, stanowiąca modny dziś rodzaj romansowej biografji, jest wdzięczna jako lektura, dopełniająca obraz poety w klasie VII. — Na tem kończę przegląd prozy historycznej i jej pokrewnej.

Jakiż jest sens omawiania powieści wymienionych? Oto, młodzież, znająca prozę historyczną dawniejszą, dochodzi do przekonania, że w tej dziedzinie nastąpiło dość znaczne przesunięcie zainteresowań. Przeszłość bohaterska nie jest przedmiotem dla współczesności ponętnym. To też, obierając tematy ściśle historyczne, jak Szczucka, autor dzisiejszy zwraca się w kierunku kreślenia tła epoki, które dawniej było zaniedbywane i psychologji bohaterów dawnych, lub też rewiduje ze stanowiska społecznego stosunek dzisiejszości do epok bohaterskich, jak Kruczkowski. Poza tem rośnie w naszych oczach powieść biograficzna, lansowana przez Zachód.

Zagadnienia psychologiczne.

Jarosława Iwaszkiewicza *Księżyc wschodzi* ciekawi ze względu na stosunek ludzi do przyrody. Ferdynanda Goetla *Z dnia na dzień* interesuje ze względu na tragiczne rozdwojenie bohatera powieści, który musi przezwyciężyć w sobie jedną wartość ponętną na rzecz drugiej, mniej ponętnej, będącej jego obowiązkiem. Jako zagadnienie najlepiej tu jednak wysunąć kwestję kompozycji, formułując ją w temacie: Życie a tok powieściowy w powieści „Z dnia na dzień".

Poprzez powieść historyczną i liryczno-psychologiczną, w której czasem, jak u Goetla, brzmią leciutkie nuty społeczne, wchodzimy na teren utworów, poruszających się w sferze zagadnień aktualnych, zagadnień pewnych grup. Młodzież uświadamia sobie, że powieść taka wychodzi z czynnej postawy względem życia. Bo nowa rzeczywistość społeczno-polityczna Europy, a z nią i Polski, wywołała potrzebę wyrazu tendencyj epoki współczesnej w powieści. Zagadnienia wychowawcze, socjalne, kobiece, pracy, wojny i pokoju, ucieleśniły się zarówno w dziełach filozoficznych jak i w powieści. Praca codzienna, szara, we wszystkich dziedzinach, stała się hasłem epoki, która jest czasem powstającego nowego pozytywizmu. Epoki narazie przełomowej, ale tworzącej swój pozytywizm śmiało i systematycznie, ze świadomością celu. To też, zależnie od dojrzałości umysłowej młodzieży, wprowadzimy odpowiednie utwory na forum rozważań szkolnych, ażeby uczniowie tem bardziej świadomie

przeżywali to, czem oddychają w życiu i czem oddycha całe społeczeństwo. Żeby zrozumieli, że literatura nie jest oderwana od życia, ale z niego wyrasta. W klasach niższych będzie to oczywiście, w miarę czasu, albo nawiązywaniem do życia, albo — poprzez życie — przechodzeniem do odpowiednich książek, które mogą pewne zagadnienia oświetlić. W klasie VIII nie należy sprawy traktować w oderwaniu od poznanych działów literatury. Idzie o to, ażeby wykazać i pewną ciągłość kulturalną w zjawiskach literackich i realizację pewnych konieczności dziejowo-społecznych, których idee świtały już dawniej. Dwa tu widzę słupy, które wyznaczają tory owej ciągłości: 1) poezję Norwida, który na przełomie pozytywizmu i romantyzmu wysunął problemat pracy i przedostania się ideału na bruk (*Promethidion* i *Fortepian Szopena)*, 2) twórczość Żeromskiego, którego *Przedwiośnie* wprowadza w zagadnienia ustrojowo-państwowe (Szymon Gajowiec) i socjalne (Cezary Baryka). Tak więc znów, wedle zagadnień, nurtujących literaturę, dokonamy jej podziału na grupy. Granicą między powieścią historyczną a współczesną będzie książka Dąbrowskiej *Noce i dnie*, która, ze względu na szacunek dla dnia codziennego i bardzo nowoczesne ujmowanie spraw społecznych z przeszłości, jest typowym przykładem, jak autor dzisiejszy podchodzi do czasów minionych. Świetna to lektura dla kl. VIII jako materjał dla charakterystyki ludzi z epoki pozytywizmu i ruchów społeczno-politycznych na przełomie 19 i 20 wieku. Z niezgłębionej studni zagadnień wymienimy najbardziej frapujące: Przekrój społeczeństwa w „Nocach i dniach"; rodzina w ujęciu Dąbrowskiej; stosunek Bogumiła-powstańca do ideału bohaterstwa romantycznego (walor wychowawczy tego zagadnienia: służbę dla narodu należy uważać za rzecz normalną); tworzenie się kobiety o typie społecznym (Barbara, Michalina, Agnisia); socjalizm w „Nocach i dniach"; epoka pozytywistyczna u Dąbrowskiej a w *Lalce* Prusa; kompozycja i styl „Nocy i dni".

Schodzimy na tory tych powieści, które, ze względu na aktualność treści, dadzą do dyskusyj nad życiem współczesnem materjału najwięcej.

Zagadnienia, dotyczące życia dzieci.

Lektura. Juljusz Kaden Bandrowski: *Miasto mojej matki*, *W cieniu zapomnianej olszyny*, *Nad brzegiem wielkiej rzeki*, *Aciaki z I A*. Zygmunt Nowakowski: *Przylądek Dobrej Nadziei*; Kornel Makuszyński: *Bezgrzeszne lata*.

Książki o dzieciach dostarczają tematów wdzięcznych dla każdej klasy, tak ze względu na samą treść, jak z uwagi na wartości wychowawcze, w które obfitują zwłaszcza wymienione utwory Kadena. Bo oto z tomów

owej prozy wyrasta w oczach czytelnika mały nowy obywatel. Wiedzie go autor przez miasto matki, uczy kochać drugiego człowieka na zasadach demokracji i rzetelnego humanitaryzmu, każe mu szanować pracę proletarjusza, budzi w małym Aciaku z I A. entuzjazm dla nowej polskiej szkoły, a wszystko po to, aby, tak go uformowawszy, postawić nad brzegiem wielkiej rzeki — życia. Żeby nie stanął nad nią nieporadny i zdziwiony. Żeby w nią wszedł śmiało i radośnie. Te wszystkie kwestje mogą się stać przedmiotami dyskusyj, które prowadzą do ciekawych wniosków.

W klasie VIII — prócz zagadnień wymienionych — można tu dodać zagadnienia wartości społeczno-moralnej tych książek oraz zestawienie literatury o dzieciach, świadczące i o różnej postawie psychicznej autorów względem tematu i o różnych celach, dla których pisali. (Makuszyński dał wesołe i jasne wspomnienia, Nowakowski — obraz przeżyć dziecka możliwie najbardziej objektywny, bez rozlewności i dydaktyki, Kaden — rozlewne, liryczne wspomnienia, z tendencją moralizatorską).

Zagadnienia, dotyczące życia młodzieży dojrzewającej.

Lektura: Hanna Mortkowiczówna: *Gorycz wiośniana*, Herminja Naglerowa: *Zawalidroga*.

Pierwsza — to powieść specjalnie ciekawa dla dziewcząt, druga dla chłopców. Ideowe i życiowe wyrabianie się młodej idealistki czasu wojny jest instruktywnym tematem dla dziewczyny, dziś tak często bezideowej, i impulsem do ciekawych zestawień tak życiowych jak i literackich.

Znaczenie wychowawcze *Zawalidrogi* tkwi w ukazaniu współczesnego chłopaka o szeregu rysów bardzo typowych, który wyrośnie na człowieka, pomimo złego wpływu moralnego nieżyjących z sobą rodziców. Jako tematy syntetyczne ciekawe są w klasach najwyższych takie zagadnienia, jak: wartość moralna „Goryczy" i „Zawalidrogi", lub: psychika młodzieży dojrzewającej u Mortkowiczówny i Naglerowej.

Zagadnienia sportowe.

Lektura: Parandowskiego: *Dysk olimpijski*, powieść, w każdej klasie będąca impulsem do poznania igrzysk greckich, zaktualizowania kultu sportu i, co najważniejsze, do dyskusji nad sportem dzisiejszym i greckim. Przeciwstawienie jednostronności zawodnictwa sportowego umiarowi i harmonji greckiej jest bodaj najciekawszym momentem ze względu na zbrutalizowanie psychiczne naszej młodzieży, które w dużej mierze zawdzięczamy żądzy tzw. „wyczynów" sportowych.

Zagadnienia, dotyczące życia kobiet.

Lektura: Zofja Nałkowska: *Niedobra miłość.* Jarosław Iwaszkiewicz: *Zmowa mężczyzn.* Włodzimierz Perzyński: *Klejnoty.* Helena Boguszewska: *Całe życie Sabiny.*

Oczywiście, że sprawy te będą interesowały głównie dziewczęta. Kobieta, uległa mężczyźnie i niezdolna do życia samodzielnego — u Nałkowskiej, kobieta, uświadamiająca sobie swą krzywdę społeczną —u Iwaszkiewicza, bojowa młoda awangardzistka, pragnąca usamodzielnienia kobiet od kieszeni męskiej — u Perzyńskiego, to szereg tematów do dyskusyj nad owemi ważnemi sprawami, dyskusyj, których waloru wychowawczego nikt nie zaprzeczy. Poza tem jest to pole do ciekawych zestawień kulturalno-społeczno-literackich.

Zagadnienia socjalne.

Lektura: Jan Wiktor: *Wierzby nad Sekwaną.* Zofja Nałkowska: *Ściany świata.* Helena Boguszewska: *Ci ludzie.* Zespół literacki „Przedmieście": *Przedmieście.* Paweł Hulka-Laskowski: *Mój Żyrardów.*

U Wiktora przedmiotem rozważań staje się niedola polskich emigrantów; nowele Nałkowskiej — ze względu na wyłącznie filantropijną i niespołeczną postawę autorki dają impuls do dyskusji o charakterze społecznym na temat więzień; Boguszewska i *Przedmieście* prowokują do roztrząsania kwestji bezrobocia, środków, zapobiegających tej klęsce społecznej i, co bardzo ważne, wartości społeczno-moralnej pracy; reportaż Laskowskiego wywoła (w klasie wybitnie uspołecznionej) dyskusję na temat obyczajowości Żyrardowa, doli robotniczej, stosunku robotnika do pracodawcy, obcego kapitału w Polsce i samowys'arczalności gospodarczej kraju.

Zagadnienia patrjotyczno-społeczne.

Lektura: Pola Gojawiczyńska: *Powszedni dzień; Ziemia Elżbiety.* Gustaw Morcinek: *Serce za Tamą.*

Oboje autorowie, przedstawiający w swoich powieściach regjonalnych życie Górnego Śląska, dają je poznać dokładnie i działają bardzo wychowawczo. Zagadnienia najogólniejsze dotyczyć tu mogą życia Śląska: u Morcinka — na kopalni, u Gojawiczyńakiej — w szarzyźnie dnia powszedniego; problematy bardziej szczegółowe — natury Ślązaka (wytrwałość w pracy, jej umiłowanie, religijność specyficzna, przywiązanie do

polskości, zaufanie do państwa polskiego, co z powieści Gojawiczyńskiej czyni prawie jedyną w twórczości polskiej powieść państwową). Powieści wymienione mogą być również punktem wyjścia do zestawienia powieści o Śląsku z innemi powieściami regjonalnemi.

Zagadnienia wojny i pokoju.

Lektura: Jerzy Kossowski: *Zielona kadra.* Andrzej Strug: *Żółty krzyż.* Eugenjusz Małaczewski: *Koń na wzgórzu.* Juljusz Kaden-Bandrowski: *Przymierze serc.*

Dwa utwory pierwsze poruszają zagadnienia okropności wojny, ukazując jej piętna na psychice i moralności ludzi; dowodzą jej bezcelowości, uczą myślenia o pokoju między państwami. Inne problematy wysuniemy, omawiając Małaczewskiego i Kadena. Poruszymy tu kwestje bohaterstwa, miłości kraju, idei legjonowej, braterskiego współżycia, poświęcenia się i solidarności między żołnierzami, posłuszeństwa i lojalności względem rozkazów. Wojna, ukazana w powieści pacyfistycznej od strony okrucieństw, odsłoni w tych utworach i drugie oblicze, natury wychowawczej.

* * *

Oto więc krótki przegląd zagadnień dyskusyjnych z powieści współczesnej. Oczywiście, że tak, jak należy w odpowiednich momentach nawiązywać do znanych młodzieży z nauki dawniejszej utworów, snując w ten sposób nić ewolucyjną pewnych zagadnień, podobnie można posługiwać się materjałem porównawczym ze współczesnej literatury obcej, jeżeli zarówno nauczyciel, jak i klasa, operują jej znajomością. Tak więc problematy pacyfizmu przywiodą na myśl znaną ogólnie książkę Remarque'a: *Na zachodzie bez zmian*, humanitaryzm szlachetny poprze Munthe'a: *Księga z San Michele*, książki o kłopotach dzieciństwa dojrzewającego zestawić można z powieścią austrjacką Lothara: *Mała przyjaciółka* (żeński odpowiednik *Zawalidrogi*). Zagadnienia szkolno-wychowawcze znajdą ciekawe uzupełnienie w powieści sowieckiej Biełycha i Pantelejewa: *Republika Szkid.* Przy kwestjach obyczajowych przypomną się chętnie śliczne utwory Marty Ostenso, epopeje życia rodzinnego przywiodą na myśl *Sagę* Galsworthy'ego i *Buddenbrooków* Manna. Zagadnienia kompozycyjne również oprą się o materjał porównawczy. Takie *Z dnia na dzień* Goetla znajdzie odpowiednik godny w *Fałszerzach* Gide'a.

To wiązanie literatury polskiej z obcą uświadomi uczniom przynależność dorobku polskiego do ogólnoeuropejskiego i wyznaczy Polsce ważne w tym dorobku miejsce. Takie próbki małe przedstawiam jako

wynik swej pracy. Traktowanie utworów prozy współczesnej wedle zagadnień wydaje mi się najlepsze tak dla swobody w ich wyborze, jak i dlatego, że wszelkie podziały na zasadzie kierunków literacko-estetycznych są sztuczne. Właśnie w dziedzinie współczesności niech zrozumie młodzież współczesna, że żywego, stającego się i kształtującego w naszych oczach życia nie należy ujmować w ciasne ramki reguł i kierunków, bo to niweczy bezpośrednią względem niego postawę. Niech pojmie, że powieść współczesna przedstawia zagadnienia życia bieżącego, a więc zmusza do zdobycia wobec nich pewnego stanowiska. Wybór tych zagadnień zależy od młodzieży, od jej żywej psychicznej konstrukcji. Dlatego nie można narzucać jej zainteresowań ani sugerować przekonań, ale należy doprowadzić do tego, by jej stosunek do obranych problematów był szczery i uczciwy i żeby dyskusje nie wionęły jałowizną, lecz by prowadziły do wniosków, zdobytych istotną pracą. Lecz młodzież musi zdawać sobie sprawę z tego, że wnioski owe nad życiem aktualnem nie są ostatniem słowem. Bo w miarę, jak płynie życie, tak się zmieniają lub rozszerzają jego postulaty. Ta świadomość wyrabia w uczniach postawę czujności względem aktualnych kwestyj, zwiększone zainteresowanie i skromność w wydawaniu sądów, które nie mogą być pochopne. Niejedną kwestję zaokrągli się znakiem zapytania, w oczekiwaniu tego, co życie przyniesie. Niejedna też obudzi w młodzieży momenty twórcze, chęć i wolę działania. Tak zatem w dyskutowaniu nad zagadnieniami życia bieżącego, wysuniętemi przez tęgie pióra pisarskie, kształci się człowiek pełny, świadom tego, co go otacza.

Jan Szelejewski.

Swobodne i samorzutne wypowiadanie się dzieci.

Temat ten program języka polskiego (dla szkół powszechnych) omawia bardzo skąpo, niemal lakonicznie.

W jego „Uwagach do całości programu" w rozdziale „Mówienie" czytamy tylko tyle:

„Na szczeblu pierwszym, zwłaszcza w klasach I i II na plan pierwszy wysuwa się swobodne i samorzutne wypowiadanie się dzieci w związku z różnemi okolicznościami życia szkolnego i domowego. Ćwiczenia tego rodzaju zaprawiają dziecko do możliwie jasnego wyrażania w mowie swoich przeżyć (w znaczeniu najobszerniejszem), a nauczycielowi dają sposobność poznania psychiki poszczególnych uczniów, ich stopnia rozwoju umysłowego, oraz wskazują mu, jakie błędy i niedomagania językowe wy-

stępują w danej klasie. Ćwiczenia te powtarzają się we wszystkich klasach szkoły powszechnej, zmierzając do wyrobienia języka indywidualnego, odpowiadającego osobowości ucznia, oraz sposobowi ujmowania przez niego rzeczy i spraw otaczającego świata".

Program, chcąc podkreślić znaczenie tych ćwiczeń, jest w ich uzasadnieniu jednostronny. Propaguje swobodne i samorzutne wypowiadanie się dzieci — powiedziałbym — tylko dla korzyści językowych.

Stąd powstaje pewne lekceważenie tych ćwiczeń. Stąd zniechęcony nauczyciel nieraz utrzymuje, że zbyt dużo tego mówienia i mówienia, boć to mamy: rozmówki i pogadanki, i analizy obrazków, i opowiadania treści czytanek, i jeszcze jakieś tam chaotyczne swobodne i samorzutne wypowiadanie się.

Słusznie zauważa, że i przecież inne przedmioty nauczania uwzględniają z konieczności — ćwiczenia w mówieniu. A jednak należałoby zastanowić się nad tem, czy faktycznie swobodne i samorzutne wypowiadanie się dzieci jest stratą czasu, czy inny rodzaj ćwiczeń w mówieniu może je zastąpić?!

1. Nie będę podkreślał faktu, że przy swobodnych i samorzutnych wypowiedziach dziecko uczy się mówić samodzielnie, logicznie, zgodnie ze swą osobowością daleko lepiej, aniżeli przy streszczaniu cudzych myśli, zawartych nieraz w mało interesujących utworach.

2. Samorzutne wypowiedzi uczniów należy uważać za miernik i sprawdzian zawiązania i trwania „stosunku wychowawczego". I właśnie może tylko w tem leży ich największa wartość, niedoceniona.

Bo czy dziecko, które przestało być uczniem, czy też uczeń, nie mający zaufania do swego nauczyciela, przybywszy do szkoły, zwierzy mu się np. z tego, że jego króliczyca ma dziś młode? — Albo: który z nich powie mu taką rzecz, że wczoraj był z ojcem w kinie, gdzie spodobało mu się to i owo, że chodził z turoniem — szopką i zarobił 2 złote, że matka przypaliła mięso... i t. p., i t. p.

3. Swobodne i samorzutne wypowiadanie się dzieci przyczynia się niejednokrotnie do tego, że mimowoli realizuje się to, co w swych założeniach zakreślił sobie sławny plan jenajski. Zbliża ogromnie dom do szkoły (*i vice versa*). Godzimy się z tem, że dzieci lubią w domu opowiadać, co w szkole dziś robiły. Dom rodzicielski jest znowu niejednokrotnie bardzo dumny z tego, że to właśnie o nim mówiło się... w szkole.

Jeżeli dziecko w szkole opowie, że jego brat dostał nagrodę za racjonalną uprawę buraków, a inne pochwali się tem, że u nich w pracowni stolarskiej robi się takie meble, jakich nie znajdzie się w całem miasteczku i t. p., a nauczyciel zawsze znajdzie kilka słów uznania i okaże zainteresowanie życiem domowem dziecka, może liczyć na to, że i dom rodzicielski nie będzie obojętny, czy nawet wrogi poczynaniom szkoły.

Przy samorzutnych wypowiedziach dzieci kuje on — czasem nie zdając sobie z tego sprawy — nowe ogniwo, wiążące szkołę z domem i dom ze szkołą. One też dają prawdziwą i najlepszą okazję realizowania hasła: „szkoła dla życia". Dziecko niejako gwałtem rozpycha ściany i zamknięte drzwi szkoły i wnosi w jej mury życie, interesujące je, życie skomplikowane, różnorodne, barwne, ciekawe.

Jeżeli bowiem dziecko opowie nam o zapaleniu się sadzy w kominie już w klasie I, to stara się tem samem o wytłumaczenie pewnych zjawisk życiowych, których nauczyciel byłby mu może nie objaśnił należycie. A i dom rodzicielski korzysta z nich niejednokrotnie.

4. Nie trzeba dodawać, że przy samorzutnych wypowiedziach otwiera się niejako dusza dziecka, w którym to czasie psycholog — obserwator może poznawać ją należycie.

Przychodzi raz chłopczyna i powiada: „Proszę pana, żeby tak można tego gardłacza (gołębia) nauczyć czytać, toby było dobrze, bo nie nudziłoby mu się, gdy siedzi na jajkach".

Czy wtedy nauczycielowi trzeba jeszcze dużo rozlicznych teoryj psychologicznych? Czy on jeszcze wtedy nie będzie znał swego ucznia? Przecież to pytanie pozwoliło obserwatorowi zakwalifikować go z wykluczeniem wszelkich pomyłek.

5. Podkreślić należy, że wypowiedzi te ułatwiają nauczycielowi poznanie środowiska. Dziecko (zależnie od zaufania, jakiem cieszy się nauczyciel) wyjawia nieraz, bardzo intymne zdarzenia z życia domowego, których poznanie ma wielką wartość dla wychowawcy.

6. Rozważań tych nie można tu przerwać, nie opatrując ich uwagą końcową o znaczeniu podstawowem. Chciejmy zrozumieć, że dziecko przychodzi do szkoły z pewnemi spostrzeżeniami, faktami, któremi chce się podzielić z nauczycielem i kolegami. Lecz plan lekcyj przewiduje pierwszą lekcję: rachunki, religję..... Nauczyciel rozpoczyna lekcję: 2×2, $15 + 17$; albo: opowiedz mi o Dawidzie i Goljacie... Plan przewiduje język polski na drugiej lub czwartej lekcji. I cóż?! — Dzieci zapomniały o swych ważniejszych sprawach i już nie wyjawią tego wszystkiego, czem chciały podzielić się na pierwszej lekcji.

Jaki stąd wniosek? — Język polski winien znaleźć się w planie zawsze lub przeważnie na pierwszych lekcjach.

Na pierwszej lekcji bowiem, — jedno pytanie: No chłopcy! Co tam nowego?, względnie jeden wyczekujący uśmiech wystarczy, by chłopcy ruszyli ustami... i rozumem. Oczywiście nie należy tylko zapędzić się tak daleko, by lekcja kończyła się opowiadaniem „o tem i o niczem". Takt pedagogiczny wskaże nauczycielowi najlepiej, gdzie kończy się prawdziwe

swobodne i samorzutne wypowiadanie się dzieci, zalecone przez program, a rozpoczyna się czcze gadanie dla zabicia czasu, które wypacza tylko lekcje języka polskiego i odwodzi od nich.

Komu miło wsłuchiwać się w „samorodny" szczebiot dzieci, komu zależy na znawstwie oryginalnego języka dziecięcego, niech dobrze wsłuchuje się w swobodne i samorzutne ich wypowiadanie się.

Język ten jest naprawdę ciekawy, bo dziecko nie uważa wtedy na to, jak mówi, lecz co mówi.

I trzeba, aby tak było. Nie trzeba, aby właśnie w tym momencie w nauczycielu odzywał się wojowniczy gramatyk-językoznawca, „poprawiacz" błędów.

Utrapieniec taki zamknie na zawsze usta dzieciom i nie przydadzą się na nic wszelkie zalecenia programowe o stosowaniu swobodnych i samorzutnych wypowiadań. Przestaną wtedy mówić, odgrodzą się od niego murem, który trudno będzie znowu usunąć.

Jeśli twierdziłem powyżej, że sprawa tutaj poruszona jest ważna, a jednak niedoceniona należycie, to nie jestem gołosłownym. Wszak w najnowszej metodyce języka polskiego porusza się mnóstwo zagadnień; a to — pomija się milczeniem. Czemu?

Nie zaniedbujmy więc i tego odcinka pracy zakreślonego w programie, bo korzyści z niej są duże, wielostronne, a praca istotnie przyjemna.

Przy rozpoczynaniu nauki szkolnej pamiętajmy zawsze, codziennie: Dziecko czemś się interesuje! Coś trzebaby mu może objaśnić. Co? — Niech to ono nam powie samorzutnie i swobodnie. Dajmy mu tylko okazję i rzućmy słowo zachęty.

Czy to może nie jest równocześnie najlepsza nauka? Przecież wszędzie w podręcznikach pedagogiki i psychologji pisze się, że nie martwe szablony, schematy, „rozkłady materjałów", lecz rozwijające się życie w środowisku, zjawiska w przyrodzie, bieg zdarzeń ważniejszych, które nie dadzą się zgóry przewidzieć — winny stanowić główną treść nauki w szkole.

Samorzutne wypowiedzi uczniów doskonale mogą więc realizować hasła współczesnej pedagogiki.

Anna Dziembowska.

Na marginesie nauki o języku w kl. II gimn.

1. Z głosowni.

Głosownia zajmuje w programie kl. II dużo miejsca, a autorzy podręczników gramatycznych przedstawili dział ten, dawniej dość zaniedbywany, obszernie, zgodnie z dzisiejszemi zainteresowaniami naukowemi. W dziedzinie tej najwięcej jeszcze panuje wśród ogółu wykształconego

przesądów językowych i dobrzeby było, żeby młodzież uświadomiła sobie te zjawiska. Należałoby jednak wybierać tylko takie, które w mowie występują bardzo wyraźnie. Nauka fonetyki przedstawia bowiem wielkie trudności, z dwóch zwłaszcza powodów. Zbyt wielka liczba młodzieży w klasie utrudnia subtelne wsłuchiwanie się w wymowę kolegów czy koleżanek. Dlatego ćwiczenia należałoby prowadzić grupowo. Dalej wrażliwość słuchowa na te zjawiska u dzieci, a jak zauważyłam, i u dorosłych jest nader nikła; mało kto zdolny jest do uwolnienia się od sugestywnego działania mowy pisanej. Jako przykład braku tej subtelności słuchowej przytoczę fakt, że pewien uczony językoznawca w rozmowie ze mną twierdził, że nie zauważył, jakoby w Polsce istniała gdziekolwiek wymowa: *fikćję, kaućę, poeźę* (pisownia fonetyczna zamiast: *fikcję, kaucję, poezję*). Uważam więc, że usuwać trzeba z podręczników te wiadomości, które przekraczają możność zrozumienia ich przez dziecko i których ono zaobserwować nie potrafi. Dziecko wysłyszy utratę dźwięczności na końcu wyrazu, zauważy pozatem, że np. w wyrazie *sprzedaż* napisane *rz* wymawia jak *sz*, natomiast nie obserwuje różnicy w wymowie *szczydalpejski, ludangielski, nodzletnia* a *szczytalpejski, lutangielski, nocletnia*. Omawiałam to zjawisko z osobami dorosłemi z wyższem wykształceniem, znającemi różne obszary Polski. Różnica zdań i sposobów określania brzmienia ostatniej spółgłoski pierwszego wyrazu w tych zestawieniach była zadziwiająca. — Ciekawą jest rzeczą, jak zapatrują się na ten dział nauki o języku poloniści z innych stron Polski, oraz jakie trudności w nauczaniu głosowni w klasie drugiej gimnazjalnej na terenach swoich napotkali. Może wypowiedzenia się na ten temat dałyby pewne wytyczne autorom podręczników gramatycznych, zwłaszcza przy przygotowywaniu nowych wydań.

2. O t. zw. zaimkach przysłownych.

Gramatyka w czasach dzisiejszych winna uczyć młodzież obserwowania i uświadamiania sobie zjawisk językowych i rozwoju języka, a nie, jak to często dawniej bywało, terminów i ich definicyj. Ważniejsze jest zrozumienie przez ucznia znaczenia dawnej formy językowej, funkcji, jaką wyraz spełnia w zdaniu, niż podanie odpowiedniego terminu gramatycznego. Niemniej jednak ważną jest rzeczą, aby terminy w podręczniku językowym były jednolite i zdefinjowane w sposób jasny i prosty, aby nie zmieniały się w ciągu całej nauki szkolnej (zrealizowano ten postulat w nowych podręcznikach języka polskiego do kl. II włącznie) a wkońcu, aby dzisiaj, kiedy taki nacisk kładziemy na korelację, terminy gramatyczne były jednakowe we wszystkich podręcznikach gramatycznych. Powyższe postulaty nasunęły mi się z powodu nowego terminu gramatycznego, używanego w podręcznikach do nauki języka polskiego w szkołach powszechnych i gimnazjach

nowego ustroju, a mianowicie, „zaimek przysłowny". Zaimek przysłowny jest wyrazem nieodmiennym, którym można odpowiedzieć na pytanie: *jak? kiedy? gdzie?* ale w sposób mniej dokładny niż przysłówkiem np. *tak, jakoś, wtedy, kiedyindziej, tam, tu, tamtędy, gdzieś.*[1])

Przyznaję, że n. p. zaimek przysłowny „*wtedy*" mniej dokładnie odpowiada na pytanie: *kiedy?* niż przysłówek „*wczoraj*"; „*jakoś*" mniej dokładnie na pytanie: *jak?* niż „*powoli*", „*cicho*" lub „*ładnie*"; *tamtędy* na pytanie: *gdzie?* niż „*nisko*" lub „*blisko*", lecz tylko przy porównywaniu tych zaimków przysłownych z przysłówkami, a nie przy oddzielnem ich rozważaniu; a dalej tylko w świadomości człowieka dojrzałego, a nie dziecka 10 czy 11-letniego. Wyrazów „mniej dokładnie" lub „więcej dokładnie" jako niejasnych w żadnej definicji używać nie można, raczej należałoby wogóle definicji zaniechać, a tak zwanych zaimków przysłownych jako osobnego rodzaju nie wyodrębniać. Przy określaniu ich jedynie pochodzenie od tematów zaimkowych możemy uważać za cechę konstytutywną tego pojęcia. — Jak przedstawiała się sprawa zaimków przysłownych w dawnych podręcznikach gramatycznych? Szober (*Gramatyka polska w ćwiczeniach, zeszyt I*, Arct) nie wyróżnia ich wcale, co uważam za słuszne w nauce szkolnej, Lehr - Spławiński i Kubiński (*Gramatyka języka polskiego*, Lwów Oss.) nazywają je zaimkami przysłówkowemi lub przysłówkami zaimkowemi) (par. 98 i 107). Co się tyczy bardzo ważnej sprawy ujednostajnienia terminów gramatycznych w podręcznikach różnych języków uderza fakt, że w gramatykach łacińskich zaimki przysłowne noszą miano przysłówków zaimkowych lub tylko przysłówków. Terminu przysłówków zaimkowych używa Sinko (*Gramatyka łacińska*, wyd. 4 r. Ks. Atlas 1932) oraz Auerbach (*Gramatyka łacińska*, Lwów 1931), u Samolewicza i Sołtysika (część II 1924) spotkałam tylko nazwę przysłówków. Terminu zaimków przysłownych nie używają podręczniki języka łacińskiego. W gramatyce języka francuskiego spotykamy tylko termin *adverbes*, również w słownikach francuskich nie używa się nigdy dla zaimków przysłownych nazwy *pronoms*. Uwzględnia się tu funkcję, a nie pochodzenie tych wyrazów i uczący języka francuskiego używają tylko nazwy *adverbes*. Mam wrażenie, że stan taki, jaki obecnie panuje, jest tylko stanem przejściowym i że należy ustalić dla wszystkich języków w nauce szkolnej termin jednolity dla omawianych wyrazów. Sprawę zaimków przysłownych oddaję pod rozwagę polonistom, a zwłaszcza autorom podręczników, którzy już tak wybitne zasługi położyli w dziedzinie nauczania języka ojczystego. Może z tych skromnych uwag zechcą skorzystać przy nowych wydaniach podręczników

---

[1]) Zenon Klemensiewicz: *Język polski.* Ćwiczenia i pogadanki gramatyczne dla I kl. gimn. Książnica Atlas 1933, str. 54. Z. Klem.: *Ćwicz. i pog. gram. dla V kl. szkoły powszechnej.* K. Atlas 1933, str. 33, wiadomość 4).

i zwrócą uwagę autorów podręczników języków obcych na sprawę terminologji. Odrzućmy z nauki o języku wszystko to, czego wytłumaczyć nie umiemy i czego dziecko pojąć nie może *clara et distincta mente.*

Juljusz Saloni.

Nowa ortografja.

Sprawa, interesująca obecnie bardzo żywo opinję publiczną, to sprawa nowej ortografji, nad którą zaczął radzić specjalny komitet, powołany z inicjatywy Ministerstwa W. R. i O. P. przez Akademję Umiejętności. Komitet ten odbył już pierwsze posiedzenie, na którem się ukonstytuował, oraz wyłonił z siebie trzy komisje, koncentrujące się w trzech miastach uniwersyteckich: Krakowie, Lwowie i Warszawie. Mają się one zająć zagadnieniami:

1. ogólnym systemem znakowania głosek polskich,
2. pisaniem łącznem i rozłącznem, dzieleniem wyrazów, nadto innemi, bardziej szczegółowemi sprawami, jak pisownia imion i wyrazów obcych,
3. znakami przestankowemi.

W prasie pojawiły się liczne artykuły na tle obrad Komitetu, wprowadzające ogół publiczności w samo zagadnienie trudności pisownianych. P. A. U. dotychczas nie wydała jeszcze zapowiedzianego komunikatu; niemniej jednak z wiadomości, które uzyskaliśmy drogą publicznych wypowiedzi członków, możemy sobie wyrobić sąd ogólny o pracach Komitetu.

Na pierwszem miejscu należałoby podkreślić, że P. A. U., organizując Komitet, nie uwzględniła dostatecznie przedstawicielstwa szkoły w jego składzie. W skład Komitetu na około 30 członków, językoznawców, literatów, dziennikarzy, wchodzi tylko trzech nauczycieli, związanych ze szkołą, t. j. pp. Szyszkowski (repr. Ministerstwa W. R. i O. P.), Wieczorkiewicz (repr. Pol. Związku Naucz.) i Klemensiewicz (T. N. S. W.). W doborze tej reprezentacji podkreślić należy, że rekrutuje się ona jedynie ze sfer nauczycieli szkół średnich, niema natomiast ani jednego przedstawiciela szkoła powszechna, jakkolwiek on miałby właśnie najwięcej do powiedzenia w sprawie trudności ortograficznych młodzieży. Błąd ten dałoby się jeszcze dziś naprawić przez powołanie odpowiednich ludzi w skład Komitetu lub współpracujących z nim komisyj.

Drugą sprawą, jaka nasuwa się przy tej sposobności, to sprawa zasadnicza. Komitet w ustosunkowaniu liczbowem swego przedstawicielstwa ma charakter wybitnie elitarny. Ani uczeni, ani literaci, ani dziennikarze, jakkolwiek należą do elity umysłowej Polski, nie mają wyczucia i zrozumienia życia, nie zdają sobie sprawy z problemu praktycznie, nie przeczuwają ani trudności, ani nawet ich możliwości. Niech mi będzie wolno podać jako przykład moją polemikę z prof. Nitschem, który do końca nie mógł zrozumieć, że jego reforma reformy ortografji, choćby nawet wprowadzała ułatwienia, jest dla ogółu Polski piszącej wyskokiem niewczesnym i szkodliwym; innego rodzaju przykładem może być artykuł J. Kadena-Bandrowskiego, zamieszczony w ostatnich tygodniach w „Gazecie Polskiej", wykazujący zupełny brak zrozumienia systemu literowego w odróżnieniu od systemu głoskowego. Również podobno jeden z członków Komitetu bronił litery, ponieważ chodziło mu o głoskę *(h)*, inny znowu wystąpił zasadniczo w obronie dzisiejszej pisowni, ponieważ uznaje, że młodzieży nie należy nauki ułatwiać (!). Przykłady te, przerażające wprost, możnaby mnożyć. Niestety, ci właśnie ludzie mają w Komitecie przytłaczającą większość. Ich stanowisko dałoby się ująć właśnie jako stanowisko elitarne: piszą wprawnie dotychczasowym systemem, dzisiejsza pisownia pozwala na pozorne wykazanie pewnego obeznania ze sprawami językowemi, jest paszportem (często fałszywym) pewnej wyższej kultury, niechże więc pozostanie, na sposób chiński, zawiła i trudna, albo niech się uprości, ale tylko troszeczkę; w każdym razie niech będzie połączona z trudnościami, niech wymaga wertowania słownika, niech jej nie potrafi „byle kto".

Takiego stanowiska obawiamy się, przeciw takiemu musimy się jak najusilniej bronić. W pisowni polskiej musi pozostać i pozostanie wiele jeszcze sposobności do robienia błędów ortograficznych nawet wtedy, gdy za wyznacznik przyjmiemy absolwenta pełnej szkoły powszechnej. Ale powinien móc pisać ortograficznie bez uciekania się do pomocy słownika przeciętny inteligent polski. Pod tym kątem widzenia powinien patrzeć Komitet, do ułożenia takiej pisowni powinien dążyć. Jak ona ma wyglądać, o tem powiemy jeszcze w następnym numerze.

Przyznać trzeba, że Komitet okazał daleko idącą lojalność wobec *vox populi*, przyjmując do wiadomości wszelkiego rodzaju projekty reformy ortografji, jakie do niego wpłynęły lub pojawiły się w prasie, i nie tając przebiegu swoich obrad. Nie wiem, kto i jakie projekty przedłożył. Znam tylko jeden poważny projekt t. j. projekt szczechizowania pisowni polskiej, wysunięty przez Związek Polskich Wydawców z M. Arctem na czele. I zdaje się, że słusznie P. A. U. projekt ten odrzuciła; jest on zupełnie przeciwny polskiemu sposobowi znakowania — przekreśla całą

przeszłość pisownianą, zrywa z nią — i dlatego jest nie do przyjęcia. Czy inne projekty się zjawiły, o tem zawiadomi nas zapewne komunikat P. A. U.

Jak zawsze przy sposobności spraw interesujących żywo ogół, nie brak i w sprawie pisowni humorystyki. Bardzo dowcipne rozważania na temat pisowni ogłosił członek Komitetu Z. Nowakowski w *Ilustrowanym Kurjerze Codziennym* z dn. 3 lutego b. r., sławny przez swego „podkoziołka". Szczytem humorystyki, parodją projektów ortograficznych, satyrą na niewczesnych reformatorów języka i pisowni są dwie broszurki p. Kazimierza Missony[1]). Noszą one tytuły: *Nowy abecadlnik polski* A O U i *Nowa pisownia*. W potwornem pomieszaniu (groch z kapustą) liter, głosek, wymowy, brzmienia, pisowni, etymologji, nowozrodzony humorysta polski proponuje reformę języka polskiego, pisowni polskiej i wielu jeszcze innych rzeczy np. terminologji gramatycznej. Czytając te wywody na temat głosek twardzonych, pisowni równodźwiękowej, miękczyków i t. d. rzeczywiście bawi się człowiek doskonale i czuje wdzięczność do szanownego autora, że w tych ciężkich czasach zdobył się na taki koleżeński wyczyn. Broszurki nadają się doskonale do zabawienia polonistów na wszelkiego rodzaju wieczorach klubowych, zabawach i t. p. Zwracam przytem uwagę, że do wyświetlenia przez epidjaskop nadają się przykładowe teksty, bazgrane przez autora według nowej jego pisowni, w których autor popełnia umyślnie błędy[2]).

Obydwie broszurki opatrzone są w uwagę, że autor przedkłada je P. A. U. jako projekty reformy. Tego autor nie powinien był robić; bo przecież P. A. U. i bez tego byłaby się temi kawałami zabawiła; natomiast napis taki może komuś nasunąć przypuszczenia, że autor sobie kpi; a przecież na kpiny za swoją dotychczasową pracę nad ortografją polską P. A. U. sobie bezwarunkowo nie zasłużyła.

---

[1]) Piszę o tych broszurkach (Skład główny w księgarni T. S. L. Kraków), ponieważ autor skarży się w jednej z nich, że o jego „pierwszej rozprawie nie wspomniał nikt słowem". Nie mogę w to uwierzyć, że w Polsce był tak katastrofalny brak poczucia humoru.

[2]) Na wieczorze klubowym polonistów w Warszawie ktoś próbował mnie przekonać, że p. Missona traktuje swój projekt serjo. Podaję to do wiadomości publicznej jako dowód na powyższe moje twierdzenie o braku poczucia humoru u Polaków.

Głosy prasy o nauczaniu języka ojczystego.

Z prasy polskiej.

O reformę studjów polonistycznych.

W ostatnim zeszycie „Polonisty" streściliśmy szczegółowo artykuł prof. Kołaczkowskiego w sprawie reformy uniw. studjów polonistycznych. Poglądy swe autor przedstawił szerzej w „Kurjerze Por." (nr. 11—14, 1935). Wywody jego wywołały niezwykle ożywioną dyskusję, która świadczy, że sprawa jest naprawdę aktualna.

Pierwszą grupę wypowiedzi stanowią wyznania młodych absolwentów polonistyki, które rzucają przeważnie ponury snop światła na panujące w tej mierze stosunki. Otwiera wspomnianą serję artykuł Zdz. Broncela p. t. *Spowiedź polonisty* (Dod. lit.-art. „A. B. C.", 25. XI. 1934). Autor zarzuca wyższym uczelniom marnotrawną, szkodliwą organizację studjów polon., która sprawia, że jeżeli student zdał egzamin z hist. lit., to ma zaległości językowe, paraliżujące dalszy bieg studjów, jeżeli zaś uporał się z językoznawstwem, to stwierdza, że w zakresie hist. lit. — podobnie jak hist. Polski — więcej posiadał wiadomości w gimnazjum niż w uniwersytecie. Autor uważa, że gdyby inaczej postawiono wymagania, gramatyka byłaby na studjum lit. ciekawa i pożyteczna. Wyobraża sobie to tak, że gramatykę hist. zespolonoby z rozwojem naszej kultury. Należałoby wydobywać wpływy epoki na kształtowanie się języka i prowadzić ćwiczenia w ten sposób, by uczyły hist. polszczyzny i przygotowywały do swobodnego czytania oraz komentowania pol. literatury średniow. i renesansowej. Dla charakterystyki nastrojów warto przytoczyć nast. wspomnienia: „Pamiętam — początek był rokiem rozpaczy. Po rozkołysaniu poezją romantyczną, po wzruszeniach Żeromskiego, po dyskusjach w nieodzownem kółku literackiem każdej „ósmej gimnazjalnej" dostaliśmy się w bezduszny męt uniwersytetu... Czekała nas gramatyka historyczna, gramatyka języka starocerkiewno-słowiańskiego, poznanie greckiego, proseminarjum językowe, seminarjum językowe, praca piśmienna pod nadzorem... Na marginesie (!) systemu ćwiczeń i egzaminów wyrasta nieoficjalna, tętniąca życiem polonistyka. W „Kole Polonistów" mnożą się różnorodne sekcje — tu jest życie prawdziwe, tu zagrzebują się w księgach, referują dzieła francuskie, niemieckie, czytają literaturę współczesną, spierają się o poglądy estetyczne, zaciekle, z pasją, niemal aż do obrazy osobistej". Tenże autor referuje w numerze z 7. XII. przebieg zebrania, zorganizowanego przez „Koło Polonistów U. W." w sprawie reformy. Dowiaduejmy się, że młodzi poloniści głoszą nawrót do badań typu estetycznego i przeciwstawiają się górowaniu studjów o charakterze rejestracyjno-historycznym. Domagają się wprowadzenia na seminarja językowe zagadnień metryki i formy wiersza, słowem przejścia od poznawania historycznego rozwoju języka do badań nad językiem jako narzędziem twórcy. Pragną, by w czasie studjów położono nacisk na pracę w seminarjach oraz samodzielne wysiłki studenta i by przygotowano go już w ramach uniwersytetu do przyszłych zadań nauczycielskich, znosząc dodatkowy rok studjum pedagogicznego. Nakoniec wysuwają też postulat wprowadzenia literatury współczesnej do tematów prac magisterskich i związania polonistyki ze współczesnemi zagadnieniami socjologicznemi i filozoficznemi.

Na łamach „Tygodnika Ilustrowanego" z 13. I. 1935 wypowiedziało się troje absolwentów: L. Fryde, J. Kulczycka i St. Żółkiewski. Pierwszy wytyka nast. błędy w organizacji studjów językowych polonisty: 1. przerost badań nad przeszłością językową kosztem pracy nad jego współczesnością, 2. przewaga abstrakcyj, a zaniedbanie spraw pisowni, przestankowania i wogóle poprawności językowej, 3. uprzywilejowanie głosowni eksperymentalnej i historycznej kosztem składni i sąsiadującej z nią stylistyki. Autor domaga się pokaźnej redukcji materjału językoznawczego. — J. Kulczycka, solidaryzując się z całym szeregiem postulatów, o których poprzednio była mowa, żąda pogłębienia kultury filozoficznej, zainteresowania się teorją literatury, uwzględnienia hist. kultury i sztuki, szerokiej orjentacji w powojennej twórczości polskiej. Trzeci zkolei autor atakuje t. zw. system magisterski, polegający głównie na egzaminach ustnych, które wymagają „obkuwania" przy małej dozie lektury samodzielnej. Stwierdza, że studjum polon. nie uczy techniki samodzielnego rozwiązywania zagadnień, choć rozwój metodologji nauk humanistycznych wymaga stałej rewizji metod badania.

W artykule *Wielki „tam-tam" dyskusji na temat reformy studjów polonistycznych* („Kurjer Lwowski" i „Dziennik Wil." z 20. I.) przypomina Wł. Pańczak rezolucje IV zjazdu uniw. kół polonistycznych z r. 1930. Wśród nich wybijają się na pierwszy plan nast. postulaty: uwzględnienie w szerszej mierze hist. kultury, przeniesienie punktu ciężkości na ćwiczenia, ogniskowanie dyskusji w seminarjach na jednym temacie, podzielonym między wszystkich uczestników, specjalizacja studjów od III r. (hist. lit. i socjologja; teorja lit. i estetyka, i t. p.), uniezależnienie przyjęcia na wyższe seminarjum literackie od złożenia egzaminu z gram. hist. jęz. pol. — Przeciw „systemowi magisterskiemu" wypowiada się też W. J. Bieliński w czasopiśmie „Dekada" z 20. I.

Drugą grupę artykułów tworzą rozważania „starszych". Pierwszy zabrał głos J. Kaden Bandrowski w artykule: *Wyniosłe gronostaje* („Gazeta Pol." z 30. XII, 1934). Nawiązując do wywodów Kołaczkowskiego, biada, że dzisiejszy adept uniwersytetu nie umie mówić, pisać i czytać, i nie potrafi tego nauczyć drugich. Ciężki, seminaryjny wywód zabija w nim zdolność mówienia (!), tem bardziej, że absolwent nie zna higjeny mowy. Nie dano mu w czasie studjów ulepić ani jednej formy z tych, które w ciągu swego życia będzie „omawiać", nie może więc umieć pisać (!). Nie zna również oficjalnie tego, co młodzież chce czytać (głównie lit. współcz.), więc nie umie czytać (!). Wadą polonistyki uniw. jest też brak kontaktu katedr z żywymi pisarzami, z których doświadczenia w zakresie tworzenia form lit. nie chce się korzystać. Poglądy Kadena zbija gruntownie W. Kubacki w artykule, zatytułowanym pretensjonalnie: *Tobie zając i sarna — a mnie soból i panna* („Gaz. Pol." z 6. I.). Wykazuje, że stan, nakreślony przez K., nie odpowiada rzeczywistości. Poza tem uważa położenie nacisku na lit. współcz. i kontakt z pisarzami za zacieśnienie problemu reformy. Kaden chce — zdaniem jego — zrobić ze studjum polon. jakąś praktyczną, w stylu sowieckim, „akademję pisarstwa". Tymczasem materjalna znajomość współczesnych utworów nie wystarcza do przestawienia mózgów i serc na inne, współczesne zwrotnice. Jedyną drogę do kontaktu z pisarzami i wytworzenia popytu na książkę widzi Kubacki w pogłębieniu polonistyki pod względem filoz., estet. i socjologicznym, co umożliwi adeptom dostrzeganie współczesnych zjawisk, a potem

współuczestniczenie w nich i samodzielne wytwarzanie. Do sprawy lit. współcz. wraca L. Pomirowski w artykule: *Wiele lat czekać trzeba...* („Gaz. Pol." z 13. I.). Potwierdza, że profesorowie uniw., dotrzymujący kroku kulturze artystycznej, posiłkują się materjałem współczesnym, ale tylko ubocznie, dla celów doświadczalnych. Poza tem literatura współczesna jest tylko przedmiotem nieoficjalnych imprez młodzieży. Ten stan rzeczy był jeszcze bolączką okresu przedwojennego w stosunku do ówczesnej „literatury współczesnej". W konkluzji domaga się Pomirowski zmiany w tym kierunku, by poloniści mniej byli naładowani historyzmem, a więcej wdrażani w ducha nowych, twórczych objawów.

Inaczej ujmuje sprawę reformy St. Cywiński w „Myśli Narodowej" z 13. I. Za punkt wyjścia reformy uważa rozstrzygnięcie pytania, jacy poloniści są potrzebni nowej szkole średniej. Ponieważ w nowem liceum humanistycznem przeważać będą przyszli prawnicy, język polski obejmować będzie głównie naukę literatury. Stąd dla przyszłych nauczycieli liceów, którzy stanowić będą 25% ogółu nauczycieli-polonistów, studja językowe mają mniejsze znaczenie. Poza literaturą cztery jeszcze dyscypliny są ważne dla wykształcenia polonisty: językoznawstwo, historja, filozofja i język obcy. Proponuje zatem takie rozplanowanie studjów: $^1/_2$ czasu — literatura, po $^1/_8$ pozostałe cztery dyscypliny.

Zb. Kucharski („Gaz. Pol." z 20. I.) stwierdza, że przeciętny słuchacz literatury uzyskuje pewną rutynę naukową kosztem swego zapału i zmysłu literackiego. Żadna znajomość klasyfikacji i naukowego opisu nie zastąpi samodzielnego czytelnictwa. Najważniejszą rzeczą dla polonisty jest wydoskonalenie potrzeby czytania, wysubtelnienie smaku i wrażliwości estetycznej, bezpośredniość w obcowaniu z książką. Polonistyka uniwersytecka zbliżać się winna w sposobie pracy do akademji malarskiej czy konserwatorjum muzycznego, a nie do matematyki czy przyrodoznawstwa. Popiera myśl Kadena, by uniwersytet nawiązał kontakt z pisarzami i oddawał im co pewien czas do dyspozycji katedry stylistyki.

Wśród głosów nauczycielstwa szkół średnich zasługuje na uwagę artykuł St. Świdwińskiego w numerze 10 „Ogniwa". Autor uważa, że zło tkwi nie w takiem czy innem następstwie czy nastawieniu poszczególnych fragmentów, lecz w tem, że młodzi poloniści otrzymują wykształcenie jednostronne i fragmentaryczne, bez poglądu na całokształt potrzeb i zagadnień polonistyki w szkole średniej. W reformie studjów uniw. powinni wziąć także udział twórcy nowych programów szkolnych, instruktorzy i działacze oświatowi. Wykształcenie estetyczne i społeczne powinno rownoważyć dotychczasową jednostronność filologiczną. Konieczne są systematyczne studja społeczne, zwłaszcza publicystyki poszczególnych epok, oparte jednak na umiarze i objektywizmie.

Sprawozdania i oceny.

Balicki J. — Maykowski St.: *Mówią wieki*, cz. II. Wyd. Zakł. Nar. im. Ossolińskich we Lwowie, 1934.

Wiemy, jak twarde wymogi stawia nauczycielowi nowy program. Nauczyciel, który w myśl tego programu dobrze chce uczyć, musi być niezwykle oczytany, znać znakomicie współczesną rzeczywistość polską w celu dobrej aktualizacji, umieć korelować z innemi przedmiotami nie przez powtarzanie komunałów o danej rzeczy, lecz rzucanie na nią jakiegoś nowego światła, musi wkońcu umieć aktywizować psychikę młodzieży. Jeżeli tyle wymagań stawia się nauczycielowi, jeżeli nie narzucając mu żadnej metody, przymusza się go mimo to do stworzenia jakiejś metody ogólnej, którąby zainteresował młodzież i osiągnął wyniki, to i pomóc nauczycielowi w tej dziedzinie należy. Program to uznaje i jako pomoc najlepszą wysuwa: dobry podręcznik. Dlaczego podręcznik? Niezwykle uzdolniony nawet nauczyciel w ciągu tych kilku godzin, przeznaczonych na nauczanie języka polskiego, celów swych nie osiągnie, jeżeli nie będzie mógł się oprzeć na pracy domowej ucznia. A ład i owocność pracy domowej zależą przedewszystkiem od podręcznika. Bo jeżeli na lekcji może nauczyciel, wyszedłszy od czytanki (nawet złej), idąc tokiem zainteresowania młodzieży, szerokie zatoczyć koło, a rzeczą jego metody i osobowości jest, by koło to nie było za obszerne, by nie pozwoliło na spiętrzenie się zagadnień, zamazanie ich konturów, na czczą gadaninę, w jaką młodzież tak łatwo popada — to w pracy domowej czytanka musi determinować tok myśli, musi narzucać zagadnienia rozwiązalne, albo takie, o których rozwiązanie młodzież pokusićby się mogła. Czytanka musi być tak zbudowana, by budziła zainteresowanie pewnego zespołu młodzieży w pewnym wieku, pod pewną szerokością geograficzną. Czytanka nie może być w umyśle ucznia tylko bodźcem do procesu poznawczego, musi zawierać pewne sugestje wychowawcze, które przy jej opracowaniu silniej się uwidocznią. — Otóż pod tym kątem widzenia chciałbym rozpatrzeć sposoby i możliwości realizacji i programu lektury na wypisach Balickiego-Maykowskiego — *Mówią wieki*, część II.

W tej części, w której program zostawia swobodę autorowi podręcznika, wysuwa on żądania, by wypisy obejmowały utwory odtwarzające:

1. Mity, podania oraz życie pierwotnych Słowian;
2. Charakterystyczne przejawy ducha religijnego i rycerskiego w średniowieczu;
3. Rozkwit życia kulturalnego w dobie Odrodzenia;
4. a) Przykłady miłości Ojczyzny oraz
   b) znamienne rysy życia obyczajowego szlachty, mieszczaństwa i ludu w XVI i XVII w., wkońcu
5. Obrazki, odtwarzające charakterystyczne szczegóły z życia Reja, Kochanowskiego i Skargi.

Z miejsca nasuwają się dwie uwagi w stosunku do programu. Jedna, że pomija on zupełnie utwory na tle życia polskiego w teraźniejszości, co stosownie do zaleceń programu w podręczniku w kl. I było obficie uwzględnione; druga, że program obejmuje te rzeczy w sposób poniekąd naukowy, skoro z poprzedniego projektu usunięto w dwóch miejscach termin ,,obrazki z życia" a zostawiono ,,życie" do dowolnej interpretacji autora.

W związku z punktem pierwszym autorzy ułożyli cykl ,,Drzewiej". W cyklu tym większość czytanek głównie poetyckich (*Topienie Marzanny, Dziwożona, Swarożyc i dziewczyna, Koń Swantewita*) poświęcona jest mitom, podaniom, życie zaś pierwotnych Słowian (oczywista, że i podania łączą się z życiem) przedstawiać mają: *Rok słowiański* (cztery części) i *Opowieść o bursztynie*.

W związku z drugim punktem w ,,Wypisach" znajdujemy też cały cykl ,,Krzyż i miecz", który odtworzyć ma charakterystyczne przejawy ducha religijnego i rycerskiego w średniowieczu. Religijności poświęcony jest podcykl ,,W drodze do nieba" tudzież z podcyklu ,,Na krakowskim rynku" czytanki *Legenda o marjackich wieżach, O Wicie Stwoszu* i *Krystce złotnikównie*, duchowi rycerskiemu w średniowieczu podcykl ,,Pod rycerskim pióropuszem" i większa część podcyklu ,,Z rodu olbrzymów". Mamy w tymże cyklu także obrazki obyczajowe, a na specjalną uwagę zasługuje Witwickiego świetny opis *Ołtarza marjackiego Wita Stwosza*, który znakomicie ułatwi naukę opisu, zaleconego przez program dla tej klasy. Ponadto włączyli autorzy w tenże cykl w myśl nakazu programu *Bogurodzicę* i wyjątek z *Legendy o świętym Aleksym*, które mają ułatwić poznanie polskiego średniowiecza i języka polskiego w tym okresie.

Punkty trzeci, czwarty i piąty rozwiązują Balicki-Maykowski w dwóch cyklach: ,,Odrodzenie" i ,,Świat w kontuszu". W obu tych cyklach mamy splecione ze sobą nietylko utwory, odtwarzające rozkwit kulturalny w epoce odrodzenia (np. podcykl ,,Pędzle i dłóta", czytanka *Liść wawrzynu*), lecz także wiążące się z punktem 4a (czytanki: *Prawdziwy król, Bitwa pod Kłuszynem, Kule Czarnieckiego, Fartuch pani Chrzanowskiej*) i 4 b. (Czytanki: *Ostatni beanus, Dworzanie Zygmunta Augusta, Nauka czarów, Humor polski w XVII w. U żaków, Wesele w Jaworowie*). Punktowi piątemu odpowiadają czytanki: *Sąsiedzki dar, W Czarnolesiu* i *Na popasie w Sądowej Wiszni*. Wracając do punktu trzeciego zaznaczyć muszę, że niejako preludjum do niego stanowi podcykl ,,Na zdobycie świata". Oczywiście zawierają też dwa te cykle czytanki, nakazane przez program: Wyjątek z *Żywota człowieka poczciwego*, wybór z dzieł Kochanowskiego, fragment z kazania III-go Skargi, fraszki z Potockiego *Ogrodu fraszek* i wyjątek z *Pamiętników* Paska. — Widzimy więc, że w głównych zarysach wypisy Balickiego-Maykowskiego odpowiadają programowi. Powstałoby tylko pytanie, jak przy pomocy tego podręcznika realizować program w praktyce i czy wszystkie czytanki (oczywista nie wszystkie w tym samym zespole klasowym) mogą być pomocne przy realizacji. Zaznaczam, że zupełnie nie poruszam tu możliwości realizacyjnych programu, wogóle nie wdaję się w krytykę tych możliwości, ani samego programu, lecz chciałbym znaleźć drogę najprostszą, jak, stosując się do nakazów i zaleceń programowych, realizować lekturę w klasie II gimn. według wymienionego podręcznika.

Pomoc w ułożeniu planu lektury stanowić będą spóźnione nieco ,,Praktyczne wskazówki", rozesłane przez niektóre kierownictwa Ognisk metodycznych. Wskazówki te zalecają wolne tempo w I półroczu ze względu na to, by nie wyprzedzić historyka, który ma wiele materjału ze średniowiecza. Uważam to za nieporozumienie.

Wierzę, że w dziedzinie korelacji z historją musi nastąpić zmiana. Bo czyż będzie to nieszczęście, gdy po cyklu słowiańskim dogonimy i przegonimy w średniowieczu historyka, a potem ugrząższy w średniowieczu dłużej, znów się mu pozwolimy przegonić. Czyż przeżycie może bardziej emocjonalne na godzinie języka polskiego przeszkodzić ma utrwaleniu momentów poznawczych

i nowym sugestjom wychowawczym, jakie dany proces dziejowy wywoła na godzinie historji, wyprowadzającej proces ów może bardziej konsekwentnie z obficiej nagromadzonych realjów. I dlatego, rozumiejąc dobrze troskę szanownych autorów, pozwolę sobie jednak w tej sprawie na pewne odstępstwo od programu.

Czem to odstępstwo tłumaczyć? Przedewszystkiem tem, że cykl „Drzewiej" w książce Balickiego-Maykowskiego to cykl najsłabszy, dający najmniej możliwości realizacji programu. Mogę tu posłużyć się wynikami ankiety, urządzonej wśród uczennic, których znaczna większość interesuje się słowiańszczyzną, zwłaszcza obrzędami, co przejawiło się przy omawianiu *Starej baśni*. Jednocześnie jednak ankieta przyniosła przeważający odsetek takich zdań: Cykl „Drzewiej" był nudny. Czytanki o Słowianach były dla mnie nudne i niezrozumiałe. Usunęłabym niektóre dialogi jak np. *Śmierć Wandy*. Czytanki są bardzo trudne, ponieważ przychodzi tam bardzo dużo słów staropolskich i t. p.

Faktycznie utwory prozaiczne są tak archaizowane, że nietylko ciężko się przez nie przegryźć uczniowi, lecz często człowiek dojrzały i wykształcony musi zajrzeć do słownika. Weźmy dla przykładu najłatwiejszą i najbardziej zajmującą część „Roku słowiańskiego" *Obrzęd żniwny*, od której to czytanki rozpocząłem naukę w bieżącym roku. Poza nazwami różnych kwiatów, najczęściej dzieciom miasta nieznanych, mamy takie słowa jak: gody jarowe, piszczałka-przebierawa, ługi, przyśpiąć, wieśnica, kosowica, chyża, przecz. Cóż mówić o innych częściach „Roku słowiańskiego", gdzie stylizacja jest cięższa, łatwość wżycia się mniejsza (bo żniwa i dożynki niewiele zmieniły się od owych czasów) lub o dłuższym ustępie z zamiłowaniem archaizującej Kossak-Szczuckiej *(Opowieść o bursztynie)*, gdzie mamy siodła (osady), koże, wiły, więciorki, zaponki i t. p. Dlatego „wydobycie zagadnień, związanych z zawartością rzeczową, ideową i uczuciową" utworów zarówno prozaicznych. jak i poetyckich tego cyklu (np. *Dziwożona*) jest trudne, gdyż z powodu niezrozumienia zawartości treściowej (archaizmy, stylizacja) zatraca się bezpośredność przeżywania, niknie aktywność psychiczna dobywania zagadnień, chęć ich przemyślenia, co wobec wieku przejściowego, w jakim się uczennice znajdują, tem silniej się uwydatnia. Z tych względów zatrzymywanie się dłuższe przy cyklu „Drzewiej" staje się niemożliwem. Opracowywanie mitów, podań oraz życia pierwotnych Słowian zmuszony jest polonista przerzucić do omawiania *Starej baśni*.

Lepiej ma się rzecz z cyklem średniowiecznym. Tu z większości czytanek można wydobyć „charakterystyczne przejawy ducha religijnego i rycerskiego w średniowieczu" i to w sposób naogół łatwy i zajmujący. Może najlepiej wychodzi to w czytance Deotymy *Przerwana procesja*, łączącej pierwiastek religijny z heroicznym, najgorzej w wyjątkach z *Pieśni o Rolandzie* i w Lenartowicza *Słówku o Piotrze Duńczyku*. Czytanka pierwsza (o Rolandzie) jest dla młodzieży zbyt skomplikowana (zawiera za wiele obcych nazwisk i nieznanych wyrazów), dlatego niezrozumiała i nudna. Mamy wychować młodzież na inteligentnych czytelników, ale smakoszów literackich i to już w kl. II gimn. tworzyć z nich nie będziemy, choćby z tego względu, że toby się nam nie udało. Do wiersza *Słówko o Piotrze Duńczyku* mamy poza przydługim przypisem poety i krótką notatką o Lenartowiczu objaśnienie 21 wyrazów i zwrotów. Sądzę, że autorzy podręcznika zupełnie niepotrzebnie chcą uczniowi „dać wyobrażenie o epickim talencie Lenartowicza", nawiasem

mówiąc bardzo słabym, bo w wierszu nietylko archaizacja nieudolna („Gdy się stawił król ze swemi w rękach szerszuny, Z pancernemi zbrój do ziemi, schwiały się Duny"), lecz i wiele słów niezrozumiałych, a nieobjaśnionych, np. oprawne (Skrzynno), k'temu (w znaczeniu dlatego), stalny, sierci pian, zuciekać, mierziony, starce wyrabiane(!) i t. p. Dlatego obie te czytanki należałoby usunąć.

Co do porządku opracowywania czytanek zalecają tu „Wskazówki praktyczne" zacząć od podcyklu „Pod rycerskim pióropuszem", by poprzez *Drogę do nieba* przejść do podcyklu „Na krakowskim rynku". „Pod rycerskim pióropuszem" wiąże się faktycznie z wiadomościami, poznanemi już na lekcjach historji, dlatego wskazania te są zupełnie racjonalne. Jednakowoż nie sądzę, by było to herezją rozpocząć cykl średniowieczny *Drogą do nieba*, gdyż zawiera ona rzeczy bardzo bliskie młodzieży polskiej i w sposób łatwy na tle religijności uwypuklimy potem rycerskość ludzi średniowiecza. Jakolwiek mówimy o pionowej budowie programu gimnazjalnego, czasem jednak takie odstępstwo chronologiczne może być niezwykle instruktywne. — Zaznaczyć muszę, że ja osobiście, choć piszę o realizacji programu, nie ujmuję tu porządku opracowywania czytanek, sposobu ich wiązania i dobywania zagadnień z poszczególnej czytanki, gdyż nie daję żadnych recept, ni wzkazówek dydaktycznych. Uważam, że po skończeniu roku szkolnego będzie czas na wymianę spostrzeżeń i doświadczeń z tem związanych.

W cyklu „Odrodzeni" podział na podcykle zdaje mi się nieprzekonywający i mechaniczny, zaś takie czytanki jak Bartoszewicza *Dowcipy Babińczyków* i Wyspiańskiego *Wawelskie dzwony* zupełnie zbędne. Jeśli już chodzi o humor, to jedna z przygód Sowizdrzała byłaby tu bardziej na miejscu, niż wymagające komentarza, bo dla współczesnego czytelnika zupełnie niezabawne dowcipy Babińczyków. W zwiąku z punktem piątym udatnie wypadł obrazek z życia Skargi *Na popasie w Sądowej Wiszni*. Obrazki z życia Reja i Kochanowskiego nie spełniają podstawowego postulatu, jaki im stawiamy, mianowicie nie są żywe ni barwne i nie zbliżają nam poety. Czy nie zajęłoby to młodzieży znacznie więcej, gdyby zamiast Reja, przyjmującego „sąsiedzkie dary", pokazać owego nieokrzesanego młodzika, co to przynosił „pełne zanadra płocic, laskowych orzechów, a kaczora albo gołębia, albo wiewiórkę za pasem"...

W cyklu „Świat w kontuszu" niema czytanki specjalnie nieodpowiedniej. Ale i tu czyżby o wiele więcej nie zbliżył do wieku XVII urywek kazania księdza Jacka Mijakowskiego, czyż nie lepiej dałby poznać zepsucie stylu, pogląd na świat szlachty, wychowanie ówczesne młodzieży, niż naprzykład *U żaków* Wasylewskiego?

Obecnie rozpatrzmy całość podręcznika pod kątem wymagań programu. Powiada on o wypisach, że „zawarte w nich utwory oraz urywki większych całości mogą odtwarzać życie polskie, oraz w pewnej mierze jego związki z życiem kulturalnem Europy na przestrzeni wieków". Otóż — jeżeli życie polskie mamy przedstawione w wypisach dość obficie, to słabo się uwydatniają jego związki z życiem kulturalnem Europy. Bo ani *Zmartwychwstała bogini* Mereżkowskiego, ani *Pieśń o Rolandzie* w tłumaczeniu Boy'a, ani urywek z *Tiary i korony* Choińskiego, czy nawet *Rękawiczka*, *Madonna ze szczygielkiem*, lub wkońcu ładny opis *Dawida* Michała Anioła nie wzbudzą tego poczucia związku z życiem kulturalnego Zachodu, co dałaby np. jakaś czytanka, opisująca jedną z wesołych przygód przesiąkającego

humanizmem w Padwie Jana Kochanowskiego. Żeby nie być gołosłownym, posłużę się znowu programem, który w ten sposób określa budowę podręcznika: „W doborze utworów kierować się trzeba wartością literacką oraz przystosowaniem materjału do psychiki młodzieży". I tu tkwi może największy błąd podręcznika. Bo jakże często materjał nie odpowiada psychice młodzieży.

Przyznać trzeba autorom, że dbali niezwykle o wartość literacką czytanek. Powoduje to jednak często zbytnie przecenianie wartości słowa, gromadzenie skarbów słownych, wyszukiwanie słów rzadkich, miłych duszy twórcy, niepomnego na to, czy młodzież słowa te rozumie. Jakieś smakoszowstwo przebija z wielu czytanek, i choćbyśmy się nawet zgodzili z Tuwimem, że „słowo jest winem i miodem, słowo jest mięsem i chlebem", to jednak do obżarstwa i pijaństwa nie będziemy przyzwyczajać młodzieży. Autorzy podręcznika załączyli objaśnienia do 1 650 słów, zwrotów czy nazwisk, a przecież w jakiemkolwiek miejscu książkę otworzymy, znajdujemy wyrazy i zwroty dla młodzieży niezrozumiałe, a nie objaśnione, jak: oczal, ocapić, sporawy, puszkarz, klata, gwiazdy wynikłe na niebie i wiele, wiele innych. Ponadto grzeszy podręcznik tem, czem grzeszy cała niemal współczesna twórczość polska, to jest przerostem metafory. Z braku miejsca nie cytuję tu tak samo, jak nie będę mnożył cytatów na pewien — powiedzmy — niemiły sposób ujmowania opisu np. we wcale dobrej czytance Kossak-Szczuckiej, gdzie w nocy ciemnej, że oko wykol, widzimy nietylko „ostro pędzlem sierści zakończone" uszy rysia, lecz nawet jak „zdziwienie bije z płaskiej kociej mordy drapieżnika". Lub „chorągwie walą się na nieprzejrzaną czerń... wojska, jak barwiste motyle na mrowisko". (Dotąd nie spotkałem człowieka, któryby widział, jak barwiste motyle walą się na mrowisko). Lecz to są małostki.

Ważniejszą o wiele rzeczą jest, czy materjał, zawarty w podręczniku, przystosowany jest do psychiki młodzieży. Otóż i tu w wielu wypadkach odpowiedź musi wypaść negatywnie, a to nietylko z powodu niezrozumiałego często języka, lecz też z powodu zbyt — powiedzmy — dojrzałego sposobu ujmowania tematu. Wypisy te z przyjemnością przeczyta każdy dorosły, wykształcony człowiek i niejedną korzyść z przeczytania tego odniesie. I dla nauczyciela są one w przeważającej mierze bardzo zajmujące, inteligentnie napisane i ułożone, jednakowoż realizowanie programu przy ich pomocy z młodzieżą w wieku pokwitania stanowi rzecz niezwykle trudną. Nie czynię z tego powodu żądnego zarzutu autorom. (Ostrze moich zarzutów przytępia znacznie fakt, że trudność ułożenia dobrego podręcznika wynika w dużej mierze z trudności programu). Ułożyli podręcznik wedle swej najlepszej wiedzy i woli, i jest to jeden z najlepszych podręczników, jaki do realizacji tego programu mógł się ukazać.

A jednak wydaje mi się rzeczą niemożliwą, by dwóch ludzi zdołało ułożyć naprawdę dobry podręcznik. Podręcznik układać winno wcale liczne kolegjum, z którem współpracowaliby wszyscy ludzie, mający w danej dziedzinie coś do powiedzenia. Nadsyłanoby temu kolegjum nietylko prace, idące po myśli założeń programowych, lecz także utwory pisarzy polskich, najlepiej zagadnienia dane ujmujące. Z tego olbrzymiego materjału, przy czynnej współpracy specjalistów psychologów, stworzonoby przez odpowiednią selekcję wypisy, posiadające nietylko wartość literacką, lecz przystosowane do rozwoju psychicznego młodzieży, umiejące ją zainteresować.

Poszedłbym dalej. Poza przeważającą częścią czytanek wspólnych dla całej Polski dałbym też część pewną czytanek regjonalnych, drukując osobną

edycję dla każdego większego regjonu. Wszak Małopolanina znacznie bardziej zajmie czytanka o arcybiskupie lwowskim, Grzegorzu z Sanoka, niż o Klemensie Janickim. Wszak uczennice gimnazjum warszawskiego zainteresuje więcej trzynastoletnia dworka księżny mazowieckiej, niż ośmioletnia Klara z klasztoru nowosądeckiego. Nie sądzę, żeby w ten sposób pojęta regjonalizacja części czytanek mogła wywołać jakieś antagonizmy dzielnicowe, lub przeszkadzała w pionowej budowie programu. A jeżeli setki współpracowników nadeśle kolegjum nietylko piękne a prosto pisane utwory literackie, lecz także odpowiedni materjał ilustracyjny, jeżeli czynniki państwowe zajmą się wydaniem tego podręcznika, to będzie on tani, estetycznie wydany, realizacja zaś programu nauki języka polskiego przy jego pomocy będzie znacznie ułatwiona.

B. Dankowski.

Kronika.

Zjazd im. I. Krasickiego.

Komitet organizacyjny Zjazdu Naukowego im. I. Krasickiego kooptował do swego grona redaktora naszego pisma dra Juljusza Saloniego i instr. ministr. dra Władysława Szyszkowskiego, zarazem utworzył oprócz poprzednio powołanych trzech sekcyj (1. epoka Krasickiego, 2. kultura i literatura ziem poł.-wsch., 3. teorja i metodyka badań lit.) czwartą sekcję — dydaktyczną. Celem tej sekcji będzie poruszenie i omówienie zagadnień, pozostających w związku z nauczaniem języka polskiego w obecnej szkole średniej oraz aktualna obecnie kwestja kształcenia polonistów na wyższych uczelniach.

Do zorganizowania Sekcji Dydaktycznej w ramach Zjazdu powołani zostali przez Komitet pp. dr. J. Kijas i dr. R. Skulski ze Lwowa. Organizatorowie rozesłali pismo, w którem wzywają do wypowiedzenia się Ogniska i Koła Polonistyczne w następujących sprawach:

a) czy zorganizowanie Sekcji jest wskazane, b) podanie tematów referatów, które należałoby na jej posiedzeniach wygłosić, c) wydanie opinji co do aktualności następujących tematów, zgłoszonych do tej pory:

1. kształcenie polonisty,
2. stosunek nauczania literatury do najnowszych badań w tej dziedzinie,
3. stosunek literatury do kultury w teorji i praktyce szkolnej,
4. stosunek nauki gramatyki do współczesnego stanu językoznawstwa,
5. rola historji literatury w badaniach naukowych i praktyce szkolnej.

d) podanie, czy kto z członków Koła lub Ogniska podjąłby się referatu na tej Sekcji i na jaki temat.

Pożądane byłoby przed nadesłaniem odpowiedzi rozważyć te sprawy na konferencji Ogniska lub zebrania miejscowego Koła Polonistów, o ile odbędą się one w tym czasie. Odpowiedzi należy nadsyłać jak najrychlej pod adresem Ogniska Metodycznego Nauki J. Polskiego, Lwów, X Gimnazjum, Wałowa 18.

W dniach najbliższych zostanie rozesłana odezwa Komitetu z podaniem dokładniejszych szczegółów, dotyczących prac Zjazdu. Redakcja „Polonisty" zwraca się do swych czytelników z gorącem wezwaniem o jak najżywsze, czynne poparcie prac Zjazdu.

Warszawski Klub Polonistów.

Z ostatnich prac Klubu zasługują na uwagę następujące: zorganizowanie wspólnego zwiedzania wystawy mickiewiczowskiej, połączone z objaśnieniami znanego bibljofila i polonisty J. Michalskiego, odczyt tegoż na temat: *Znaczenie wystaw i zużytkowywanie ich na lekcjach j. pol.*; dyskusja nad reformą ortografji z referatem członka Komitetu krakowskiego kol. dra Wł. Szyszkowskiego; zebranie towarzyskie członków. Program „wieczorów czwartkowych" obejmuje ponadto dyskusję o schillerowskiej inscenizacji „Dziadów" (z zagajeniem kol. dr. Z. Mianowskiej), o gazecie jako pomocy szkolnej w rękach polonisty z zagajeniem kol. W. Kwaskowskiej oraz herbatkę literacką, poświęconą współczesnemu piśmiennictwu chłopskiemu z zagajeniem St. Młodożeńca.

„Grupa Metodyczna Nauki Języka Ojczystego w Samborze".

Koło zawiązało się w dniu 25 października 1933 r. Przystąpili do niego wszyscy uczący języków polskiego i ruskiego w szkołach średnich — w liczbie 13 osób. — Koło korzystało wydatnie z prac i doświadczeń lwowskiego Ogniska Metod. Kierownik Ogniska lwowskiego p. dr. J. Kijas, z okazji swego pobytu w Samborze, zetknął się z wszystkiemi członkami Koła indywidualnie, zapoznał się bliżej z pracą Koła, będąc na lekcjach pokazowych i w czasie ich omawiania.

Na konferencje rejonowe i lekcje pokazowe do Lwowa w okresie sprawozdawczym wyjeżdżali pp. Bator, Dankowski i Glodt (2 razy).

Od listopada 1934 r. Koło zmieniło nazwę na: „Grupa metodyczna nauki języka ojczystego w Samborze". W okresie sprawozdawczym odbyło 16 zebrań, przy przeciętnej frekwencji 10 osób. Na tych zebraniach wygłoszono i przedyskutowano następujące referaty: *Nowy program języka polskiego w szkole powszechnej* — kol. dr. Święch. *Praca domowa ucznia kl. I z nauki języka polskiego* — kol. M. Orłowski. *Ankieta w sprawie uczenia się w domu* — kol. Bator. *Korelacja języka polskiego z historją w kl. I* — kol. Glodt. *Nowy program języka polskiego a rozwój psychiczny młodzieży* — kol. dr. A. Kniażyński. *Realizacja lektury z języka polskiego w kl. I* — kol. Skuliczówna. *Wychowawcze wartości nowego programu* — kol. Bator. *Wypisy polskie na kl. II* — kol. Dankowski.

Zgłoszono też 4 referaty na II półrocze r. szkolnego 1934/35. Lekcyj pokazowych było 8. W lekcjach tych uczestniczyli wszyscy członkowie Koła, w niektórych brali też udział: p. wizyt. Tuleja, p. dr. Kijas, p. inspektor i nauczycielstwo szkół powszechnych.

Koło nawiązało też ścisły kontakt ze szkołą powszechną, ze względu na założenia organizacyjne nowego gimnazjum.

Oprócz lekcyj pokazowych członkowie odbyli około 60 wzajemnych hospitacyj, w celu zorjentowania się w sposobach pracy.

Poza referatami przedyskutowano obszernie kilka kwestyj metodycznych, jak sprawę nauczania gramatyki, czytania wzorowego na lekcji w klasie, sprawę wycieczek w nauczaniu języka ojczystego, opisu, ćwiczeń słownikowych i t. p.

Członkowie Koła urządzali i wygłaszali też wykłady publiczne z zakresu literatury i języka polskiego w Uniwersytecie Ludowym w Samborze.

Ognisko Metodyczne Nauki Języka Polskiego we Lwowie.

Na konferencji Ogniska metodycznego wygłosiła referat kol. dr. J. Stankiewiczówna p. t.: *Zeszyt domowy ucznia w nauce języka polskiego.*

Dyskusja nad referatem ustaliła następujące postulaty:

1. Niedopuszczalne jest posługiwanie się przez ucznia bruljonem, przeznaczonym na notatki ze wszystkich przedmiotów nauki, jakoteż bruljonem, w którym uczeń zapisuje na brudno notatki z lekcyj języka polskiego, aby je potem przepisywać w domu na czysto do właściwego zeszytu polskiego. Wszelkie notatki pisze uczeń odrazu na czysto.

2. Notatki z języka polskiego nie mogą być zapisywane według następstwa kolejnego lekcyj, bo to wprowadziłoby w notatki chaos. Trzeba notatki podzielić na kilka działów i prowadzić każdy odrębnie. Działów tych powinno być conajmniej dwa: 1) nauka o języku, 2) lektura i ćwiczenia w mówieniu i pisaniu. Może ich być trzy (lektura, język, ćwiczenia w mówieniu i pisaniu) lub więcej, w miarę potrzeby.

3. Notatka z lekcji z każdego działu zawiera: liczbę kolejną lekcji danego działu, datę oraz zapiski, jakie czyniono na lekcji (syntezę lekcyjną). Jeśli na jakiejś lekcji wyjątkowo nic nie notowano, (np. lekcja wygłaszania), trzeba zapisać przynajmniej temat lekcji.

4. Notatki polskie mogą mieć formę: 1) zeszytu o kartkach stałych, 2) zeszytu o kartkach ruchomych, związanych sznurkiem, 3) teczki, zawierającej kilka zeszytów po jednym dla każdego działu, 4) teczki, zawierającej dla każdego działu komplet ruchomych kartek. System kartek luźnych, zupełnie niezwiązanych, nie jest praktyczny.

5. Nie jest potrzebny osobny zeszyt na oficjalne zadania szkolne. Piszą je uczniowie na podwójnych kartkach (prawa na tekst, lewa na poprawki). Po poprawieniu przez nauczyciela włącza uczeń kartki z zadaniem szkolnem do zeszytu domowego, który musi być w takim razie zeszytem o kartkach ruchomych lub teczką z ruchomemi kartkami.

6. Zadań szkolnych można nie zaopatrywać notami: bardzo dobrze, dobrze, dostatecznie, niedostatecznie, ale samemi recenzjami, określającemi zalety i braki wypracowania.

7. W klasach najwyższych zadanie, pod każdym względem dobre, nie musi być ocenione ujemnie z powodu błędów ortograficznych. Brak ten wytknie się jednak surowo w ocenie zadania. Natomiast w klasach niższych albo w zadaniach słabych, wreszcie u uczniów, popełniających stale błędy ortograficzne, nie uwzględnia się tej łagodzącej okoliczności.

Poloniści-laureaci.

Komitet Kasy im. Mianowskiego przyznał następujące nagrody za prace z zakresu polonistyki i nauk pokrewnych:

po 450 zł z funduszu *im. Zenona Pileckiego* za najlepsze prace w latach 1930—1933, drukiem ogłoszone z dziedziny historji narodu polskiego i literatury *prof. dr. Janowi Stanisławowi Bystroniowi* za pracę p. t. „Dzieje obyczajów w dawnej Polsce", Warszawa, 1932.

dr. Wacławowi Borowemu za pracę p. t. „Kamienne rękawiczki" (Studja o J. Kochanowskim), Warszawa, 1930—32.

Stanisławowi Adamczewskiemu za pracę p. t. „Serce nienasycone (Rzecz o Żeromskim), Warszawa, 1929.

DZIAŁ INFORMACYJNO-LITERACKI

Grzegorz Timofiejew.

Literatura Łodzi i o Łodzi.

Polski Manchester, największe miasto fabryczne państwa, tętni wrzawą gorączkowej pracy, grzmi w chmurach przewożonej ulicami bawełny, mrowi się pochodami robotników... Najpierwsza, głęboka troska życia wypełniła tu każdą godzinę i każdą pierś ludzką, odsuwając wszystkie inne sprawy na plan dalszy.

Jest to najcharakterystyczniejsza cecha Łodzi.

Ale maszyna wiąże nietylko nici, maszyna dzierżga więzi ideowe. Jedynie w pozytywnym związku z Łodzią, jako ośrodkiem wytężonej pracy i walki, może rozwijać się literatura łódzka.

Powstaje tedy pytanie, czemu gigantycznej rozbudowie przemysłu łódzkiego w w. XIX i później nie towarzyszy równie potężny wzrost miejscowej literatury społecznej, czemu o literaturze łódzkiej należy mówić jako o czemś od niedawna powstałem, ciągle jeszcze świeżem?

By to zrozumieć, przenieśmy się na chwilę w przeszłość. Jak wiadomo, rozwój Łodzi pozostaje w związku z rozwojem przemysłowym Królestwa Polskiego po zniesieniu barjery celnej do Rosji w r. 1851 i po przebudowie życia społecznego w latach popowstaniowych. Łódź rzuca towary na rynki wschodnie. Z odnośnych zestawień statystycznych wynika, że gwałtowny wzrost polskiego Manchesteru datuje się po r. 80. Równolegle w literaturze polskiej lata te przynoszą rozkład pozytywizmu. Głębokie przemiany ekonomiczno-społeczne i polityczne w życiu Królestwa spowodowały, że hasła pozytywistyczne poniekąd zdewaluowały się, t. zn. straciły na swojej dotychczasowej wartości. Entuzjazm wobec tematów pracy ostyga, mieszczaństwo nasze i inteligencja ustosunkowuje się do wzrostu przemysłu i miast raczej negatywnie. Krytykuje się hasło „pracy organicznej“, stosunki społeczne w mieście, chciwość przeważnie obcych fabrykantów, wyzysk robotników i t. p.

Z okresu takich właśnie nastrojów pochodzą pierwsze głosy literackie o Łodzi. Fakt ten tłumaczy zarazem, dlaczego wspaniały impet polskiego Manchesteru miast literatury apoteozującej wywołał skąpą ilościowo, lecz jakże dobitną negację. Pod wpływem stosunków łódzkich pisze B. Prus w r. 1880 opowiadanie p. t. *Powracająca fala*, w którem potępia kapitalizm i typ życia kapitalisty. „Powracająca fala“ jest jednak tylko złowrogiem memento, bo krytyka Łodzi jako środowiska kapitalistycznego znajduje najzupełniejszy swój wyraz dopiero po r. 90. W. Kosiakiewicz w r. 1895 pisze powieść p. t. *Bawełna*, obraz stosunków przemysło-

wych w naszem mieście, zrobiony z naturalistyczną drobiazgowością i znajomością tematu. Dalej w r. 1898 powstaje *Ziemia obiecana* Reymonta, a w dziesięć lat później t. j. w r. 1908 pisarz, pochodzący ze szlachty ziemiańskiej, Z. Bartkiewicz, ostatecznie potępia Łódź w noweli p. t. *Złe miasto*.

Wszystkie te utwory literackie, traktujące o Łodzi, — dadzą się krótko ująć jako negatywne, przyczem negacja ta leży w płaszczyźnie społecznej zupełnie widomej, realnej... Czy jednak pisarze ci — Kosiakiewicz i inni — oprócz negacji wnoszą coś pozytywnego, czy widzą w Łodzi jakieś objawy dodatnie? Nie. Najjaskrawiej przejawia się to w *Ziemi obiecanej*. Potworne miasto! Klasa pracująca — robotnicy — to może nawet element poczciwy, ale bezkształtny i ciemny.

Pogłębieniem takiego stanu rzeczy jest poezja T. Micińskiego i ks. A. Szandlerowskiego, łodzian, piszących, że tak określę najogólniej, przed wojną. O ile przedtem negacja miasta wyrażała się w płaszczyźnie zupełnie widocznej, obecnie, t. zn. w poezjach Micińskiego i Szandlerowskiego potępienie nowoczesnej wieży Babel pada ze sfer pozarealnych. Pisarz, niezwiązany z formami nowoczesnego życia, zasadniczo miasta nie rozumiejący, ucieka w świat fikcji. Stosunki społeczne, ciężar walki codziennej tłumaczone są w poezji obu tych autorów łódzkich na język metafizyczny. Dla Micińskiego będzie to walka z Arymanem, uosobieniem zła, antytezą wszelkiego dobra; dla Szandlerowskiego — boje o nowe doskonalsze pojmowanie miłości *(Confiteor, Paraklet, Poezje)*. W obu wypadkach mamy do czynienia z twórczością naddziejową, metafizyczną, która omija konkretne fakty społecznego życia, a tem samem to piekło dantejskie, jakiem była przedwojenna Łódź.

Smutny bilans. Potępienie Łodzi, ucieczka w świat marzeń... Cóż przeciwdziała jako nowa ideologja? Jaka siła realna poprowadzi do walki, ale nie na drodze wyrzekania się miasta i nowoczesnych form życia, lecz na wielkim szlaku historycznego rozwoju? To siła pracy. Przy warsztatach w rytmie pracy powstaje poczucie wspólnoty, rodzi się nowa moralność socjalna, nowa moc ideowa... Robotnicy stają do walki o niepodległość Polski a zarazem niepodległość ekonomiczną, jako nowy i jedyny czynnik dziejowy wobec bankructwa i ugodowości pozytywistycznego mieszczaństwa. W tym właśnie duchu przemawia płomiennie Żeromski.

W Łodzi nowa ta idea objawia się najpierw w formie walki politycznej. W latach 82—86 działa w naszem mieście partja „Proletarjat", w r. 92 wybucha t. zw. bunt łódzki, będący manifestacją siły robotniczej, wreszcie r. 1905 jest już zwycięskiem wystąpieniem. PPS przejmuje w swoje ręce sztandar walki o niepodległość. Każda fabryka, dom czy ulica, każdy nieomal kamień łódzki rwie się w ogień bohaterskiego boju.

Jakie znaczenie dla literatury łódzkiej ma ten ruch robotniczy? Służy jako rezerwuar nowych idei, jako gleba pod inną, zgoła odmienną literaturę. Wślad za walką polityczną idzie zawsze działalność propagandowo-broszurowa, powstają szkice publicystyczne, wspomnienia i t. p. Jak dzisiaj reportaż jest społecznem i estetycznem pobudzaniem szerszych warstw czytelniczych, podobnie działalność polityczno-broszurowa r. 1905 i później jest podprowadzaniem do nowej literatury, przedewszystkiem do nowych tematów. Ta przemiana jakościowa — przechodzenie publicystyki w literaturę — daje się zauważyć w wielu publikacjach ówczesnych, jak Żeromskiego *Nokturn*, S. Górskiego *Łódź współczesna, Obrazki i szkice publicystyczne*, I. Kostin-Tymkowskiego *Miasto proletarjuszów — Łódź*, pisma Zofji Wojnarowskiej i dzisiaj — wspomnienia Martynowskiego *(Barykady)* czy powieść Jaremskiego *(Bratobójcy)*. Oczywiście, literaturą piękną we właściwem tego słowa znaczeniu wszystkie te płody (prócz Żeromskiego) nie są. Raczej manifestują nową treść. Oto pojawił się proletarjat, jako świeży czynnik w walce o niepodległość, i oto zarysowuje się możliwość nowej literatury łódzkiej, związanej pozytywnie z „miastem tysiąca kominów", a zarazem walczącej z dotychczasową nieprzychylną dla Łodzi opinją.

Na tej drodze doniosłe sukcesy osiągnięto po wojnie. Odzyskanie Niepodległości i dalsza budowa Państwa otworzyły nowe szerokie perspektywy życia. Stawało się jasnem, że nadchodzą inne czasy, kiedy Konradem będzie nie romantyczny rycerz, nie zapaleniec-marzyciel, ale człowiek nowy, silny, trzymający młot w zaoliwionych rękach. I tym młotem zostanie wykuta przyszłość. Oczy łódzkich — i nietylko łódzkich — pisarzy zwróciły się ku dymiącemu wszystkiemi kominami miastu. Stamtąd miał nadejść człowiek jutra. Tam w wielopiętrowych gigantach fabrycznych, w ogniu i zgiełku maszyn powstawała nowa treść. Ideologja świata pracy potężnieje i wznosi się do wyżyn prawdziwego artyzmu w wierszach laureata Łodzi, J. Tuwima, i M. Piechala.

Trzeba było jeszcze poddać rewizji swój stosunek do przeszłości. Jedną z pierwszych prób w tym kierunku podjął J. N. Miller w książce kryt. p. t. *Zaraza w Grenadzie*. Jak wiadomo, dowodzi w niej, że tradycyjne rozumienie romantyzmu jest dla nas nie do przyjęcia. Nadszedł czas, kiedy inaczej trzeba patrzeć na życie; niema pojedyńczych bohaterów, jest zbiorowość, tworząca wszelką myśl i sztukę.

Poeci powojenni opiewają nowe piękno Łodzi, czar olbrzymiego, nowoczesnego miasta. Każde drgnienie olbrzymiego organizmu oznacza tu sygnał, rozkaz, sprężynę, wprawiającą człowieka w ruch i posłuszeństwo. Tysiączne syreny rozdzierają niebo. I oto zachłysnęły się gorącą parą kotły, drgnęło olbrzymie koło rozpędowej maszyny, zaklaskały pasy,

zgrzytnęły koła transmisji, zagrzmiały warsztaty — rozpoczął się upalny dzień roboczy. Kilkadziesiąt tysięcy robotników łódzkich stanęło na posterunkach pracy.

Pierwsze te lata powojenne określają literaturę łódzką jako poniekąd urbanistyczno-uniwersalistyczną. Nazwiska: Tuwim, J. N. Miller, W. Wandurski, M. Braun.

W r. 1928 mamy do zanotowania pierwszy zbiorowy wysiłek literacki na terenie naszego miasta. Powstaje grupa poetów „Meteor". „Meteorycі" nie mieli obowiązującego wyraźnie społecznego programu, choć *Krzyk z miasta* Piechala uwidaczniał w sposób bardzo silny tendencje społeczne, nurtujące w tej grupie. Program społeczny był tu sprawą raczej indywidualną, natomiast grupę obowiązywały pewne założenia formalne, a przedewszystkiem działanie zbiorowe na terenie Łodzi — w sensie budzenia zainteresowań literackich. Przez 3 lata — od r. 1928 do 1931 — „meteorycі" wydawali pismo własne, tomiki poetyckie (Piechala, Sowińskiego, Karpińskiego i in.), współpracowali w prasie łódzkiej, organizowali doroczne wieczory poetów-łodzian, odczyty, akademje; m. in. odbyła się pierwsza w Łodzi akademja Norwida i t. d. Naogół były to czasy niejako „wiosny łódzkiej" — młodzieńczego rozmachu i entuzjazmu.

Niestety, mijają wszystkie wiosny. Więc i „Meteor" przeszedł do historji. Coraz dobitniej wyłania się potrzeba postulatu społecznego w literaturze oraz nakaz ściślejszej łączności z życiem naszego miasta. W r. 1931 powstaje w Łodzi grupa literacka „Prądy", działająca po dziś dzień. Najwybitniejszą indywidualność artystyczną reprezentuje tu Piechal, kandydat do nagrody państwowej Akademji Literatury Polskiej w roku ubiegłym. Trzy książki jego *(Krzyk z miasta, Elegje całopalne, Garść popiołu)* wykreślają swoistą drogę rozwojową nowej literatury łódzkiej: od akcentów krzywdy społecznej — do podnoszenia wartości moralnych w ideologji robotniczej. Poza Piechalem do „Prądów" należą — poeta robotnik A. Kasprowicz, R. Len oraz piszący te słowa.

Należy wspomnieć jeszcze o łódzkich autorach niezrzeszonych, a piszących obecnie. G. Jarecka ogłosiła dwie powieści z życia Łodzi; J. Zawieyski napisał *Gdzie jesteś przyjacielu?* i *Daleko do rana*; A. Madler wydał powieść *Falista linja*; krytyk Galiński sprezentował pracę antologiczno-krytyczną p. t. *Poezja Polski odrodzonej*; M. Przedborska wystąpiła na łamach „Głosu Porannego" z cyklem opisowych poezyj p. t. *Wśród kominów Łodzi*, S. Rachalewski publikuje w „Kur. Łódzkim" wiersze o starej Łodzi.

Tak przedstawia się rozwój literatury Łodzi i o Łodzi — od lat najdawniejszych aż po dzisiaj. Droga niedługa, ale jakże charakterystyczna i ciągle inna! Od negacji miasta, od ucieczki w świat marzeń aż do urba-

nizmu pierwszych lat powojennych i dalej — aż do społecznego stanowiska łódzkiej literatury dzisiejszej. Idąc temi etapami, obserwujemy, jak nienawiść przeradza się w miłość, jak rodzi się testament Łodzi: zejdźmy do świata pracy, stańmy ramię przy ramieniu obok ludzi w pocie czoła tworzących współczesność. I tu zawiera się testament nietylko Łodzi, lecz wogóle dnia dzisiejszego.

Henryk Schipper.

„DZIADY" W INSCENIZACJI SCHILLERA.

Inscenizacja „Dziadów", dokonana przez Leona Schillera najpierw we Lwowie (pod auspicjami W. Horzycy), a obecnie w Warszawie, uchodzi słusznie za jeden z najciekawszych eksperymentów teatralnych w Polsce. W dziejach poematu mickiewiczowskiego na scenie stanowi ona niewątpliwie wydarzenie tak niezwykłe, że pod względem śmiałości zestawiać ją można tylko z rewelacyjną w swoim czasie (za dyrekcji Kotarbińskiego) przeróbką Wyspiańskiego.

Po raz pierwszy objęto w jednem przedstawieniu niemal wszystkie, tak rozbieżne części i sceny utworu, nadając im kształt jednolitego misterjum. Wyrazem tego była nie zmieniająca się cały czas scenerja, której tło zasadnicze tworzyły trzy symboliczne krzyże. W poszczególnych „sprawach" akcji ograniczono się do zaznaczenia najniezbędniejszych dekoracyj. Oparto tę koncepcję na idei słowiańskiego teatru „monumentalnego", wyłożonej przez Mickiewicza w prelekcji paryskiej z 4 kwietnia 1843. Teatrowi mieszczańskiemu, zamkniętemu w salonach i buduarach, przeciwstawił tam poeta tradycję misterjów, gdzie miejscem akcji była ziemia, niebo i piekło. Nic więc dziwnego, że także sceny „naturalistyczne" części III rozgrywają się u Schillera jakby pod gołem niebem, iż np. „salon warszawski" robi wrażenie zabawy w ogródku podmiejskim. Tego wymagała bowiem konsekwencja. Podczas gdy dawniejsza krytyka podkreślała wpływy nietylko moralitetów i misterjów średniowiecznych, ale także realistyczno-historycznego dramatu francuskiego, modnego już w epoce „Dziadów" drezdeńskich, interpretacja schillerowska starała się zatrzeć kontrastowość „naturalizmu" i widmowości, opierając się w tem na teorji, głoszonej przez poetę dopiero kilkanaście lat po ukazaniu się III cz. „Dziadów".

Drugą zasadniczą cechą teatralizacji „Dziadów stało się przepojenie misterjum elementem muzycznym, co najsilniej wyraziło się w samym obrzędzie „dziadów" (zgodnie z intencjami autora!). Poza tem rzucało się w oczy odmaterjalizowanie zjaw jakby w duchu nowoczesnego racjonalizmu. Ani w cz. II ani w sc. IX cz. III nie ukazały się zjawy oczom widzów. Słyszeli oni tylko tajemnicze głosy z zaświatów, a efekty świetlne oraz mimika i gestykulacja aktorów wywoływały wrażenie, że istotnie dzieją się rzeczy niesamowite, które strwożona gromada ludowa dostrzega oczyma duszy, w mistycznem zachwyceniu.

I przyznać trzeba, że pomimo usunięcia fizyczności zjaw wrażenie było bardzo silne. Idąc konsekwentnie po tej linji, w widzeniu Senatora nie wprowadził Schiller na tylnym planie pantomimy, zapomocą której Wyspiański starał się wizję udramatyzować, lecz zostawił monolog Nowosilcowa, ujęty w przedstawieniu warszawskiem pomysłowo, jako somnambuliczne miotanie się po scenie, niesamowicie odbijające się w rozmieszczonej ztyłu masie zwierciadeł. Bo też wogóle charakterystyczne było dla tej inscenizacji zacieranie pierwiastków dramatycznych na rzecz żywiołu widowiskowo-opowiadaniowego. Już w samym tekście Mickiewicza mamy sporo monologów (monologi Dziewicy i Gustawa w cz. I), długie wylewy uczuciowe w cz. IV, improwizacje Konrada, widzenie ks. Piotra. Obecnie dołączyło się nietylko usunięcie ze sceny świata nadzmysłowego (aniołów, szatanów, zjaw pokutujących), a pozostawienie zaledwie odgłosów oraz wzmianek o nim w ustach osób realnych (uderzało to szczególnie w sc. IX cz. III), ale ponadto uwypuklenie żywiołu opowiadaniowego w scenie więziennej (opowiadanie Sobolewskiego) i w salonie warszawskim (opowiadanie o Cichowskim).

Zkolei pragnę się zająć inną sprawą: przetworzeniem, któremu uległ tekst mickiewiczowski w ujęciu teatralnem.

Chcąc wystawić wszystkie sceny widowiska, musiano przeprowadzić w nich daleko idące skróty. Przyznać należy, że uczyniono to inteligentnie, nie opuszczając naogół momentów ważnych (pominięto „widzenie Ewy"). Można mieć tylko zastrzeżenia z powodu pominięcia apostrofy do „książek zbójeckich" i polemiki z księdzem o świat cudów (w cz. IV) oraz niektórych ustępów Wielkiej Improwizacji.

Misterjum zaczęło się od pochodu chóru wieśniaków (z fragmentów cz. I). Potem następował monolog Dziewicy. Niestety, nie odbywał się on na tle scenerji mickiewiczowskiej, która podkreśla celowo sentymentalny charakter epoki (m. i. samotny pokój, fortepiano, świeca gasnąca na stole, romans *Valérie* p. Krüdener!). W inscenizacji Schillera dzieje się rzecz obok drogi, którą chór podążył na cmentarz. Doskonale harmonizował z tym monologiem przedstawiony zkolei monolog Gustawa, który wyraża pokrewne nastroje i przeczucia. Potem kapitalna scena, której nie znajdujemy u Mickiewicza: przypadkowe spotkanie Dziewicy z Gustawem na tle tej samej scenerji krzyżów i grobów. Scena niema. Potężna ekspresja, tkwiąca w sugestywności spojrzeń i ruchów tej pary, którą „Bóg przeznaczył ku wspólnemu życiu". Nastrojowość sceny potęgował dochodzący zoddali smętny śpiew chóru wieśniaków, w stronę którego podążyli oboje młodzi. Uradował mnie bardzo ten pomysł, gdyż była to sceniczna realizacja hipotezy, którą wysunąłem w studjum o *Sentymentalizmie w twórczości Mickiewicza* (str. 160). Pragnąc m. i. wyjaśnić związek między scenami fragmentów, dotyczącemi sfery wykształconej, a sceną pochodu wieśniaków na mogiły, znalazłem wytłumaczenie w właściwym owej epoce youngowskim „kulcie grobów", któremu przypisywałem zbliżenie do siebie sentymentalnej pary w czasie wspólnego oglądania „dziadów". — Dopełnienie tej „sprawy" misterjum stanowiła reszta fragmentów cz. I.

Niewiadomo tylko, dlaczego wprowadzono niewiastę w stroju weselnym, „łamiącą rączki", zamiast mickiewiczowskiej kobiety w żałobie, którą poeta

powiązał z *Romantycznością* (przypisek jego!). Chciano tu chyba wślad za Wyspiańskim uwydatnić aluzje osobiste, które Mickiewicz w tym wypadku zatarł.

Jako nowość zasługuje na uwagę inscenizacja *Upiora*. Pierwszą część wiersza wygłasza chór wieśniaków, patrzący w przerażeniu na niesamowitą postać woddali, podobną do ukazanego w poprzedniej „sprawie" Gustawa.

W analizie krytycznej cz. IV zauważono niejednokrotnie pewne wahanie się poety między psychologizacją Gustawa jako „umarłego tylko dla świata" pustelnika i obłąkańca a ujęciem go jako pokutującego upiora. Ta niejasność podsunęła nawet Borowemu domysł, że IV część „Dziadów" była pomyślana przez poetę jako sen Dziewicy. Inscenizacja Schillera poszła konsekwentnie po linji widmowości, czego wyrazem było m. i. to, że w chwili wzajemnego rozpoznania się Ksiądz i Gustaw pragną się uścisnąć, lecz Ksiądz czyni napróżno próby, by dotknąć Gustawa.

Krytycy zadawali sobie też nieraz pytanie, skąd wziął się chór w zakończeniu cz. IV. Można było zagadkę wytłumaczyć w ten sposób, że chór stanowi ksiądz wraz z dziećmi. Schiller dał interpretację inną: na dalszym planie sceny zjawia się chór wieśniaków, obchodzących właśnie święto „dziadów", bronione przed chwilą z takim zapałem przez Gustawa. Przygotowano nas do tego przez odgłosy inkantacyj, które dochodziły zoddali w czasie spowiedzi nieszczęśliwego kochanka. Obecnie chór wypowiada końcową naukę, odpowiadającą przestrogom z cz. II. Podobnie dzieje się pod koniec całego przedstawienia (w sc. IX cz. III), gdzie zjawienie się chóru wieśniaków tworzy *pendant* do początku misterjum.

Następnie przesunęły się poszczególne sceny cz. III. Tu zaznaczył się pewien szczegół, który nie był wypełnieniem luki, pozostawionej przez poetę, ale wyraźnie przeciwstawił się jego intencjom. Oto na początku sc. I chór filomatów śpiewa bluźnierczą pieśń, którą Mickiewicz włożył celowo w usta zdrajcy — Jankowskiego. O intencjach Mickiewicza świadczy to, że w tekście poety Konrad ostro reaguje („nie dozwolę bluźnić imienia Maryji"), a Kapral czuje się sprowokowany do swego opowiadania.

Sprawa ma już swoją historję. W przedstawieniu lwowskiem słowa Konrada opuszczono, a opowiadanie Kaprala pominięto. Wywołało to ataki prasy katolickiej na Schillera. W przedstawieniu warszawskiem przywrócono konflikt Konrada z Jankowskim oraz opowiadanie Kaprala (może pod wpływem czynników wyższych ?), ale chór filomatów, a między nimi ks. Lwowicz(!) wkracza w dalszym ciągu na scenę z bluźnierczą pieśnią na ustach. Jest to oczywiście kompromis, pozbawiony wszelkiego sensu. — Warto nadmienić przytem, że do idącego tak daleko przeinaczenia tekstu nie dają podstawy nawet wzmianki o wolterjanizmie filomatów. — Pomysłowo wypadła scena egzorcyzmów. Zgodnie z ideologją kościelną duch nieczysty przemawia przez usta opętanego przezeń Konrada. Tak było i w wielu dawniejszych inscenizacjach. Ale tu zaznaczono dwoistość roli Konrada przez to, że jak długo ks. Piotr rozprawia energicznie ze złym duchem, mówiącym z Konrada, tak długo przedzielają go od grzesznika kraty więzienne, będące równocześnie symbolem konfesjonału. Po wypędzeniu zaś złego ducha ks. Piotr wchodzi do celi i rozmawia już z Konradem bezpośrednio i po ojcowsku.

W zakresie ciekawych pomysłów, uwydatniających tekst Mickiewicza, warto wymienić finał sceny w „salonie warszawskim". Inscenizacja tej sceny poszła po linji b. ostrego uwydatnienia kontrastu między towarzystwem „stolikowem" a towarzystwem patrjotycznem „przy drzwiach". Po dosadnych słowach Wysockiego („Plwajmy na tę skorupę I zstąpmy do głębi") rozbrzmiewają zza sceny ciche tony rewolucyjnej *Warszawianki*, niby jakaś nieuchwytna melodja dusz, która każe przedstawicielom *ancien regime'u* wzdrygnąć się na chwilę, w przeczuciu grozy nadchodzących wypadków.

Kilka słów jeszcze o niektórych kreacjach. Do tych, które nadługo zostaną w pamięci, należy monumentalna w swym świątobliwym demoniźmie kreacja *ks. Piotra*, stworzona przez E. Wiercińskiego, *Rollisonowa*-St. Wysockiej i *Senator*-Samborskiego.

Literatura i krytyka.

Kazimierz Czachowski: *Obraz współczesnej literatury polskiej*. T. I, Naturalizm i neoromantyzm. T. II, Neoromantyzm i psychologizm. Lwów, 1934. Państw. Wyd. Książek Szkolnych.

Krytyka dąży do klasyfikacji dzieła artysty. W pracy swej ubiera się w rozmaite szaty, raz w szary mundur społecznego bojowca, to znowu w sędziowską togę moralizatora lub z piedestału hasła „sztuki dla sztuki" patrzy na artystyczne tylko walory dzieła. Trudnoby było wyliczyć owe różnorakie stanowiska krytyki. Zawsze jednak obok uzgadniania wartości dzieła z założeniem ideowem, formalnem, czy psychologicznem pojawiało się przed oczyma krytyki zasadnicze zagadnienie: do jakiego prądu literackiego to dzieło należy? Tak przywykliśmy patrzeć na utwór, wychowani na wzorach „klasycznych" literatur.

Rozmaite formuły, ujmujące przejawy twórczości w schematy, dawały czytelnikowi busolę do łatwego orjentowania się w różnorodności sprzecznych nieraz usiłowań artystycznego postępu w literaturze. Dzisiaj busola ta zawodzi. Nie można ani wyróżnić dokładnie właściwych prądów literackich, ani nie wiadomo, jakie utwory do nich należałoby zaliczyć!

Triumfująca zmienność życia obaliła zasady, na podstawie których budowano wewnętrzną strukturę prądów literackich, a które określono nazwami: nastrojowości, symbolizmu, modernizmu, neoklasycyzmu, formizmu, kubizmu, futuryzmu, prymitywizmu, ekspresjonizmu. Pierwiastki ideowe, czy formalne tych „prądów" literackich rozprzestrzeniły się, ujawniły się u wielu twórców, stały się kwiatami, które wyrastają, gdzie ich świadomie nie posiano — wszędzie.

Z tego powodu i *Polska literatura współczesna* Potockiego i *Współczesna literatura polska* Feldmana nie mogą już zupełnie i całkowicie służyć za przewodnika we współczesnem tworzywie literackiem. Czuło się, że potrzebne jest dzieło, któreby rozwiązywało sprawę na innej płaszczyźnie — indywidualności twórczej. Niedawno wydany przez Kazimierza Czachowskiego *Obraz współczesnej literatury polskiej* stara się właśnie na tej drodze wyjaśnić

całokształt twórczości literackiej naszej doby (od r. 1884—1934). ,,Na obraz literatury składają się dzieła jej twórców. Pisarze jednego pokolenia sięgają swą działalnością w różne okresy czasu. Uczestniczą w ogólnych przemianach życia społecznego, niekiedy przechodzą przez wielorakie prądy i kierunki artystyczne. Ale dzieło każdego z nich, mimo narastające różnice rozwojowe, zachowuje wewnętrzną jednolitość. Momentem w sztuce rozstrzygającym jest zawsze indywidualność twórcza. Tylko przez nią dochodzimy do najpewniejszych sprawdzianów wartości".

A czy można pokazywać twórczość literacką artysty poza rzeczywistością, z której tła ona wyrosła? Czy można wiersz traktować jak perłę niewiadomo gdzie odnalezioną? ,,Działalność tych ostatnich (indywidualności artystycznych) rozwija się w ramach pewnej rzeczywistości dziejowej i społecznej. Jest ona odzwierciedleniem epoki. Świadectwem prawdy człowieka, ujętem najgłębiej i najszczerzej". Cała doskonałość krytycznego pióra polega na umiejętności tego układu, by pionową, wznoszącą się linję twórczego ducha umieścić w odpowiednio zarysowanem tle poziomej rzeczywistości. Okaże się wówczas, że ogólny nastrój epoki, wyrobiony przez pewne warunki życia, stwarza odpowiednią atmosferę dojrzewania talentu. Indywidualność artystyczna staje się zaczynem duchowych związków z innymi twórcami, powstaje między nimi współzależność, co daje możność snucia syntezy ich usiłowań i poglądów.

Jakkolwiek K. Czachowski widzi przedewszystkiem indywidualności twórcze, ich nazwiskami chciałby określić epoki i okresy, niemniej jednak utwory ich rzuca na tło dokładnie zarysowanych warunków kulturalnych, wytworzonych przez rzeczywistość. Idzie zatem K. Czachowski poczęści tradycyjnym torem. Powtarza nawet dobrze nam znane nazwy prądów: naturalizmu, neoromantyzmu, psychologizmu, ekspresjonizmu. Nowość ujęcia tkwi w tem, że przedewszystkiem ogranicza ilość owych prądów, a tem samem nazwom daje bogaty zakres treści, odtwarzającej myślowy i uczuciowy rezonans rzeczywistości danego okresu. Ponadto wymienione prądy literackie stanowią tylko tło do zrozumienia tego, co najważniejsze — indywidualności twórczej. Prądy owe są tylko ,,schematycznem uproszczeniem zjawisk literackich"; ,,zawodne i dowolne byłoby wtłaczanie indywidualności twórczych w koleje prądu, panującego w pewnym okresie czy pokoleniu, koleje, które najczęściej okazać się muszą za wąskie, albo i wcale nie odpowiadają istotnemu stanowi rzeczy".

Zarysowanie duchowego podłoża, czy atmosfery, w której klimacie powstają utwory, dokonywa się w ,,Obrazie współczesnej literatury" K. Czachowskiego niejako samorodnie. By ująć naturalizm, omawia autor twórczość Sygietyńskiego i Witkiewicza. Gdy chce przedstawić neoromantyzm, zapoznaje nas z Porębowiczem, Przesmyckim, Langem, Lorentowiczem, Górskim, Przybyszewskim — a ich twórczość zrasta się z koncepcją myślową prądu literackiego. Widzimy równocześnie ich osobowość twórczą i linje kierunkowe ich myśli, zapładniające swą treścią rzeczywistość.

Dzieła przywódców literackich mają wartość dokumentu, dlatego autor obficie zasila swój ,,Obraz literatury" cytatami, gdyż stanowią one wiązadła ideowe w przebiegu i narastaniu literackiego tworzywa. I tu autor wykazał swą skrzętną zapobiegliwość i udatną, metodyczną wnikliwość. Zjawiska literackie narastają genetycznie, stają się coraz jaśniejsze, dokładniejsze. Niejednokrotnie K. Czachowski wyławia nowe dokumenty dla swych poglądów, a trafnie dobrane, dają zupełny i wyrazisty obraz kierunku literackiego.

Owa genetyczno-historyczna nić wysnuwania zarysów pozwoliła autorowi stopić w ogólniejszej całości pojęciowej pokrewne, drobniejsze cechy dążności literackich. Należy żałować, że w ten sposób szerzej nie został opracowany psychologizm.

W przeciwieństwie do naturalizmu i neoromantyzmu, znanych z dawnych podręczników literatury, a tu w nowy sposób szeroko udokumentowanych, psychologizm u K. Czachowskiego oznacza raczej równokierunkowy odpowiednik neoromantyzmu w powieści. ,,St. Żeromski — wychodzi równocześnie z przesłanek naturalizmu i neoromantyzmu, aby zainicjować i ugruntować nowy styl literacki, który stosunkowo najlepiej mieści się w nazwie psychologizmu. Ale niebawem pojawi się też dialektyczno-eksperymentalny psychologizm Irzykowskiego, który toruje drogi, u nas zresztą nie wyzyskane, dla nowego typu powieści analitycznej". Ponadto młodsze od tych autorów pokolenie staje wyraźnie na gruncie realizmu psychologicznego, np. Nałkowska, Choynowski, Strug, Kaden-Bandrowski.

Atmosfera duchowa, owa gleba, z której wyrastają utwory, powstaje naskutek dziejowych przemian społecznych. Z nich wybłyskują najgorętsze uczucia, iskrzą ścieraniem się pojęć, dają impuls do twórczego buntu i walki o doskonałość życia. Autor ,,Obrazu literatury" rzuca tu i owdzie refleksy społecznych starć doby ostatniej, nie pomija żadnej okazji, by nie zaznaczyć sympatji twórcy do tego, czy innego społecznego ruchu, chociażby miał zabarwienie partyjne. W związku z tem naświetlaniem realnego podłoża wielka akcja niepodległościowa Marsz. Piłsudskiego, wstydliwie dotąd pomijana, ukazuje się w dziele K. Czachowskiego we właściwej swej sile jako źródło twórczości wielu pisarzy. Okazało się, jak silną była idea, która zarzewiem swem powołała do życia tyle dzieł od Sieroszewskiego po Mączkę.

Cały swój jednak wysiłek skierowuje K. Czachowski, by wiernie i dokładnie oddać twórczość indywidualności. Rozwinął tu krytyk całą różnorodność przedstawienia: portrety, sylwetki, syntezy, informacje, wreszcie notatki bibljograficzne. Tą skalą mierzy autor znaczenie pisarza. Wielkim senjorom literackiego kunsztu — a w gronie ich znajdują się i członkowie Akademji Literatury — poświęca syntetyczne charakterystyki. Są one nieraz misternem dziełem portretowania. Z naczelnego rysu, będącego prawem życia twórcy, wypływają wątki i problemy dzieła. Ze szczegółów problematyki schodzi autor często do głębi dzieł, by analitycznie uzasadnić ich wyjątkowość i oryginalność. Każda synteza swą planowością i zręczną oceną narzuca się jako jasna całość.

W swych syntetycznych portretach literackich dociera autor do duchowej struktury twórców. Ukazuje, jak w duszy pisarza działa ogrom sił, wynikających ze stosunku twórczej woli i rzeczywistości, jak te prawa działają, jak rzeczywistość przeobraża się w dziele na oryginalny rys poety. Metoda przedstawiania osobistości, jako jednolitej całości, nie pozwoliła K. Czachowskiemu zamykać twórcy w obrębie gatunków literackich. Poeta, powieściopisarz i krytyk — to tylko zmienne postacie tej samej indywidualności. Czasem możnaby żądać od autora dokładniejszego wyróżnienia ideowych wartości w charakterystyce pisarza, silniejszego oznaczenia decydującach jego moralnych kształtów. Tłumaczy się to zapewne tem, że prawo artyzmu przedewszystkiem decydowało o ocenie twórczości autorów. Ono towarzyszyło na każdym kroku czujnemu spojrzeniu krytyka, a szeroka skala artystycznego odczuwania pozwoliła ukazać pierwiastki formalne utworów w bogatej roz-

piętości. Tu i owdzie wkracza jednak K. Czachowski w dziedzinę kultury ogólnej, jeżeli omawiane zjawiska miały głębszy wpływ na powstanie nowych wartości. Z tego tytułu omawia autor dzieła J. Piłsudskiego, które ani swym artyzmem, ani rzutowaniem myśli nie ustępują monumentalnym pomnikom literacko-społecznym.

W opracowaniu historji literatury uniknął K. Czachowski jednej zasadniczej wady, w jaką łatwo można było popaść — braku dystansu. W ogromie nazwisk i ich dzieł trzeba zdobyć się na pewne oddalenie w spojrzeniu na twórczość artysty. Im więcej materjału do objęcia, tem musi się niejako wchodzić na wyższe wzniesienia, z których wypada spojrzeć na całość. I tu K. Czachowski ten objektywny dystans potrafił zachować. Dlatego bieg dziejów współczesnej literatury nie nuży jednostajnością, ale tworzy urozmaicony krajobraz poetyckich wzlotów, daje właściwe wymiary zjawiskom literackim, twórcom i ich dziełom, zakreśla granice ich wartości, a przedewszystkiem głęboko wyjaśnia na tle dziejowych przemian kulturalno-społecznych właściwy sens duchowy twórców naszej doby.

St. Kasztelowicz.

Al. Brückner o monografji J. Kleinera.

W „Slavische Rundschau" (J. VI, 1934, Nr. 5) zamieścił prof. Brückner obszerną recenzję monografji Kleinera o Mickiewiczu, w której czytamy: „Halten sich, wie bestimmt zu erwarten ist, die folgenden Bände auf gleicher Höhe, so ist der grosse Wurf gelungen und wir haben das monumentalste Werk über den grössten slavischen Dichter endlich erhalten".

Słowa powyższe są dowodem, do jakiej rozpiętości dojść może różnica w ocenie tego samego dzieła. (zob. recenz. A. Drogoszewskiego w poprzednim zeszycie „Polonisty"). Szczególnie odnosi się to do prac o Mickiewiczu i Słowackim, wobec których to poetów każdy kulturalny Polak ma pewne określone stanowisko.

Feliks Araszkiewicz: *Refleksy literackie*, studja, szkice, notatki (Biblj. Lub. Nr. 2), Lublin 1934, 8°, str. 204.

Jest to zbiór krótkich rozprawek, szkiców, notatek, studjów i przemówień, drukowanych w latach 1926—1933 w czasopismach i pracach zbiorowych.

Połowę książki zajmują krótkie rozprawki o Prusie, oparte o obfity materjał źródłowy, do którego przedewszystkiem zaliczyć należy umieszczenie 19 listów Prusa z podróży do Niemiec, Szwajcarji i Francji. Z materjału tego ukazuje się postać wielkiego pisarza, wątła coprawda fizycznie, ale pełna życia, marzycielskości i fantazji, tak przedziwnie skojarzonej z ścisłością logicznego i matematycznego myślenia, a tak równocześnie opanowanego przez uczucie. Listy te wiele rzucają światła na jego stosunek do ludzkości i społeczeństwa polskiego, wiele też wyjaśniają cech jego twórczości, podobnie, jak i umieszczone w tej książce uwagi o kompozycji, prawidłach życia, pracy, pięknie, zagadnieniach socjologicznych i t. p. Są to pierwszorzędne źródła do dokładniejszego poznania niesłychanie ciekawej postaci autora *Lalki*, a opublikowanie ich jest dużą zasługą „Refleksów".

Dalsze „refleksy" poświęcone są ciekawie ujętej syntezie fragmentów twórczości lub ideologji jednostek, częściowo i grup *(Dobra nowina poetów Beskidu)* oraz charakterystykom literackim pod kątem aktualnych zagadnień. Ma tam swoje miejsce Słowacki, Żeromski, poeci Czartaka, jedyna przedstawicielka Młodej Polski w Lublinie Fr. Arnsztajnowa, Kaden-Bandrowski i t. p.

Fr. Gucwa.

Stanisław Machniewicz: *Estetyka życia codziennego.*

Tytuł książki Stanisława Machniewicza: *Estetyka życia codziennego* jest zbyt rozległy, gdyż obejmuje ona tylko niektóre zjawiska życia codziennego, zajmując się głównie sztukami plastycznemi w ich zastosowaniu. Autor uznaje konieczność ewolucji w dziedzinie sztuki oraz uzależniania form twórczości od materjału i potrzeb ludzkich. Dobitnie charakteryzuje zmiany, jakie zaszły np. w technice budownictwa, i wyprowadza stąd wniosek, że architektura współczesna musi szukać nowych dróg. Jest bezwzględnym przeciwnikiem biernego naśladowania starych chwytów, dla których niema miejsca w ramach współczesnej rzeczywistości. Kryterjum podstawowem jest dlań celowość, która winna przyświecać nowoczesnemu twórcy.

Nowe pomysły architektoniczne znajdują uznanie w oczach autora, podobnie z życzliwością wyraża się o świeżych koncepcjach w dziedzinie urbanistyki, o zmodernizowanej estetyce i t. d. Jest obrońcą nowej sztuki gorliwym i wymownym, a liczne ilustracje stanowią walną pomoc dla wysuwanych tez. Szeroko została omówiona wartość estetyczna maszyny; osobne rozdziały zajmują się estetyką plakatu, reklamy, pomnika, produkcji fabrycznej. Do ciekawszych ustępów książki należą plastyczne uwagi o pięknie nowoczesnej ulicy z jej monumentalnemi budowlami z żelazobetonu, tonącej w powodzi świateł neonowych.

Całą książkę charakteryzuje optymizm i wiara w postęp. Autorowi obcy jest ów nastrój nieufności i defetyzmu, jaki nierzadko występuje na jaw u badaczy piękna z chwilą, gdy zaczynają mówić o sztuce ostatniej doby. Być może, że bieg wydarzeń niezawsze usposabia do przychylności, przyznać jednak trzeba, że stanowisko, jakie zajmuje autor, posiada dużą siłę pociągającą i winno odegrać pozytywną rolę propagatorską. Że architektura współczesna wciąż znajduje się w stadjum poszukiwań, że nie zdobyła się jeszcze na pełnię wyrazu estetycznego — to może być ważne dla fachowców; przeciętny czytelnik pragnie być poinformowany przedewszystkiem o pozytywnym dorobku.

Autor jest w swoim żywiole, dopóki mówi o sprawach i rzeczach konkretnych. Gorzej przestawia się podbudowa teoretyczna, w której niestety dostrzec można dużo błędów i sprzeczności. Ponieważ jednak książka jest przeznaczona dla szerokiego ogółu, przeto przykładanie do niej miary ścisłości naukowej chybiałoby celu; ma przedewszystkiem znaczenie informacyjne.

M. Giergielewicz.

Stanisław Peliński.

U podstaw metodyki lektury.

Na wstępie parę pytań. Czy młodzież szkoły powszechnej i średniej interesuje się wpierw daną czytanką wzgl. utworem literackim czy ich autorem? A od czego w tej dziedzinie zaczyna przeważnie nauczyciel?

Czy niema tu pewnego już u samego źródła poczynań metodycznych nieporozumienia między młodzieżą a polonistą? A jeżeli uwzględnimy jeszcze lekturę utworów, ujmowanych na tle historyczno-literackiem, czy nie pogłębiamy nadto dystansu, rozpoczynając od obrazowania podłoża historycznego, jako wstępu do omawiania danego utworu? Czy w ten sposób nie dokonujemy wiwisekcji na psychice młodzieży, pragnąc koniecznie narzucić jej naukowy aparat przygotowawczy, zanim ona dzieło literackie czy nawet drobną czytankę wchłonie?

I wreszcie ostatnie pytania: czy my sami, gdy zaliczono nas jeszcze do młodzieży, w ten sposób wchłanialiśmy poza szkołą utwory literackie, jak to w szkole czynić chcemy i z uporem, godnym lepszej sprawy, czynimy? Co naprawdę obudziło w nas zamiłowanie do lektury i czytelnictwa?

Powyższe pytania pozwalają nam — sądzę — wniknąć do samych podstaw metodycznych lektury. A więc — po pierwsze:

Przeżywanie utworu i jego przerabianie mniej lub więcej systematyczne — to dwie zupełnie odmienne funkcje dydaktyczno-wychowawcze. Mogą one oczywiście wzajem się przenikać, a czasem nawet muszą, lecz o tej ich zasadniczej dystynkcji nie wolno nam w doborze metod zapominać.

Utwór literacki to życiowy pokarm duchowy, lecz zarazem i materjał, z którego młodzież wykuwa sobie narzędzia walk umysłowych i cegiełkę do budowy poglądu na świat; z tych zaś walk umysłowych wynika lepsze zrozumienie utworu, jego ujęcie i pogłębienie. Sucha, zimna, systematyczna analiza literacka, stosowana nieraz według ustalonego schematu do każdego utworu, nie kształtuje psychiki młodzieży, nie przetwarza jej i nie rozwija, lecz daje tylko pewien zasób wiedzy pamięciowej, która rychło ulatuje pod naciskiem nowej lektury.

Utwór literacki, czytanka choćby najdrobniejsza, to obraz i wyraz przeżyć autora, żądającego słusznie od czytelnika, by on go na swój sposób przeżył również, a nietylko zrozumiał i krócej lub dłużej zapamiętał. Związek lektury z życiem w jego głębokich przejawach, ich wzajemna zależność od siebie wymaga od nas, polonistów, byśmy na tym właśnie nierozerwalnym związku budowali, a nie traktowali danych utworów literackich jako obrazu lub produktu historycznego tej czy owej epoki, jako wzoru tego czy innego kierunku estetycznego.